



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Sedd eller synad?

En diskursanalytisk studie av individuella utvecklingsplaner i förskolan

Vanja Gorgi

| | |
|-------------------------|---|
| Examensarbete: | 30 hp |
| Program och/eller kurs: | PDAU62 Examensarbete i utbildningsledarskap |
| Nivå: | Avancerad nivå |
| Termin/år: | Vt 2011 |
| Handledare: | Thomas Johansson |
| Examinator: | Rita Foss Lindblad |
| Rapport nr: | V11-IPS-01 PDAU62 |

Abstract

| | |
|-------------------------|--|
| Examensarbete: | 30 hp |
| Program och/eller kurs: | PDAU62 Examensarbete i utbildningsledarskap |
| Nivå: | Avancerad nivå |
| Termin/år: | Vt 2011 |
| Handledare: | Thomas Johansson |
| Examinator: | Rita Foss Lindblad |
| Rapport nr: | V11-IPS-01 PDAU62 |
| Nyckelord: | Individuella utvecklingsplaner, förskola, Foucault, makt, governmentality, Fairclough, diskurser, kritisk diskursanalys. |

Syfte: Vi lever i en tid då det har blivit allt vanligare att barns utveckling och lärande bedöms och dokumenteras på olika sätt. Nuförtiden har många kommuner fastställt riktlinjer som ålägger pedagogerna att utarbeta individuella utvecklingsplaner för varje enskilt barn. Att skriva dessa texter är en grannliga uppgift vilken medför också att pedagogen har en definitions- och makt i förhållande till den som blir dokumenterad. Syftet med studien är att belysa och problematisera hur olika diskurser om barn och barns lärande framträder i individuella utvecklingsplaner som pedagogerna producerar i sin praktik. Följande frågeställningar är centrala: Vilket syfte och funktion har den individuella utvecklingsplanen i förskolan? Vilka föreställningar om barn, lärande och kunskap uttrycks i de individuella utvecklingsplanerna? På vilket sätt representeras barnen i individuella utvecklingsplaner?

Teori: Utifrån Foucaults makt- och governmentality perspektiv granskas de diskurser som kommer till uttryck genom texterna som pedagogerna producerar i sin praktik.

Metod: Med utgångspunkt från den kritiska diskursteorin studeras utformningen och innehållet i den individuella utvecklingsplanen. I det empiriska materialet ingår observations- och samtalsunderlag som pedagogerna använder inför utvecklingssamtalet samt mall som pedagogerna fyller i vid upprättandet av den individuella utvecklingsplanen. Materialet analyseras enligt Norman Faircloughs tredimensionella modell med fokus på två dimensioner nämligen texten och den diskursiva praktiken.

Resultat: Resultatet visar att syftet med den individuella utvecklingsplanen beskrivs som att det i första hand handlar om att erbjuda barnen en demokratisk rättighet att bli sedda och bekräftade. Samtidigt verkar det som att ett mer övergripande syfte med de individuella utvecklingsplanerna är just att kartlägga barnens förmågor för att kunna reglera och styra barnet i en önskvärd riktning. Texterna i de studerade individuella utvecklingsplaner genomsyras av en styrningsmentalitet/governmentality som syftar till att påverka barnen att tänka och handla i enlighet med förskolans normer. Det har visat sig att barnet beskrivs alltför ofta utifrån föreställningar om ett "normalt" barn. Det finns inte mycket utrymme för mångfald och olikheter. Olikheter men också att vara på ett visst sätt exempelvis ivrig eller trotsig ses inte som att barnen gör motstånd mot de dominerande normerna. Istället ses dessa som brister hos barnet som i sin tur blir föremål för åtgärd. Barnet står ofta i centrum och blir fokus för olika slags observationer och åtgärder. Konsekvenserna blir att bristperspektivet styr pedagogernas arbete och att pedagogiken och den pedagogiska miljön blir förhållandevis osynliggjord.

Förord

Jag vill med dessa rader tillägna ett stort tack till min handledare Thomas Johansson som lyssnat och utmanat mina tankar och bidragit till att denna studie blev en lärorik resa för mig. Denna lärorika resa hade inte blivit av om mina kollegor, rektorn och alla intresserade inte hade delat med sig av sitt engagemang för studien. Jag är evigt tacksam för stödet från er! Min syster, Tanja, har alltid varit en samtalspartner och hjälpt mig att reda ut mina tankar när de trasslat ihop sig. Jag sätter ett stort värde på ditt stöd!

Med denna uppsats avslutas även fyra års långa studier men också resor mellan Malmö och Göteborg. Det har inneburit arbete på heltid samt studier på halvfart. Samtidigt som det har varit mycket givande att läsa och fördjupa sig i ett ämne så har det också medfört vissa konsekvenser när det gäller fritiden. Den som kommer att kännas vid dessa rader är min sambo som tålmodigt väntat på alla de tillfällen då jag inte satt vid datorn för att tillbringa fritiden tillsammans med mig. Det finns inga ord som kan beskriva den tacksamhet jag känner inför allt du har gjort för mig. Tack för att du finns!

Malmö i april 2011

Vanja Gorgi

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

| | |
|---|-----------|
| Abstract | 1 |
| Förord | 1 |
| INNEHÅLLSFÖRTECKNING | 1 |
| INLEDNING | 1 |
| Syfte och frågeställningar | 2 |
| Uppsatsens disposition | 2 |
| BAKGRUND | 3 |
| Olika syn på barnet och barndomen | 3 |
| Individuella utvecklingsplaner och formaliserad bedömning | 4 |
| Konklusion | 6 |
| TIDIGARE FORSKNING | 7 |
| Dokumentationspraktiker - makt och styrning | 7 |
| Konklusion | 10 |
| TEORETISKA OCH METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER | 12 |
| Makt och disciplin | 12 |
| Governmentality – att styra sig själv | 14 |
| Diskursbegreppet | 16 |
| Diskursanalys | 17 |
| Tillförlitlighet och giltighet | 19 |
| Forskningsetiska överväganden | 19 |
| MATERIAL OCH ANALYSPROCESSEN | 21 |
| Urval av empirin | 21 |
| Att närma sig materialet | 21 |
| Analysverktygen | 22 |
| Analys av texten | 23 |
| Analys av den diskursiva praktiken | 24 |
| RESULTAT OCH ANALYS | 25 |
| Den individuella utvecklingsplanen som diskursiv praktik | 25 |
| Dokumentens utformning | 27 |
| Expertens röst | 28 |
| Diskursordningen | 29 |
| Den utvecklingspsykologiska diskursen | 30 |
| Bristdiskursen | 32 |
| Genusdiskursen | 36 |
| Normalitetsdiskursen | 38 |
| DISKUSSION | 41 |
| Den individuella utvecklingsplanens funktion i förskolan | 41 |
| Den individuella utvecklingsplanen som styrningsverktyg | 43 |

| | |
|---|-----------|
| AVSLUTANDE REFLEKTIONER | 45 |
| Dokumentation <i>av</i> eller <i>för</i> lärande | 45 |
| Förslag till vidare forskning | 46 |
| Referenslista..... | 47 |
| Bilagor | 51 |
| 1. Föräldrabrev | |
| 2. Vad är en individuell utvecklings- och uppföljningsplan? | |
| 3. Observations/samtalsunderlag | |
| 4. Individuell utvecklingsplan | |
| 5. Uppföljning av IUP | |
| 6. Sammanställning | |

INLEDNING

Vi lever i en tid då det har blivit allt vanligare att barns utveckling och lärande bedöms och dokumenteras på olika sätt. I skolans värld är det vanligt att elevernas prestationer dokumenteras i form av skriftliga omdömen och betyg. Däremot sätter man inte betyg i förskolan. Men Skolverkets (2004) nationella utvärderingar visar att barn i förskolan alltmer utsätts för bedömning genom olika slags dokumentationer. Bedömningens fokus ligger oftast på barnens individuella utveckling där barns förmågor och färdigheter kartläggs och dokumenteras. Att bedömning alltmer blivit ett aktuellt diskussionsämne på alla nivåer inom utbildningssystemet visar *Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning* (SOU 2008:109). Det framgår att det är av största vikt att även förskollärare tillägnar sig kunskaper kring bedömning och betygsättning i den nya lärarutbildningen (ibid:17). Det senaste inom förskolan beträffande individuell dokumentation och omdömen berör frågor kring individuella utvecklingsplaner. Nuförtiden har många kommuner fastställt riktlinjer som ålägger pedagogerna att utarbeta individuella utvecklingsplaner för varje enskilt barn. Men i Skolverkets PM (2006) menar man att förskolan inte omfattas av förordningen för IUP då det inte finns några krav på uppnående mål för enskilda barn. Däremot är målen i förskolan utformade som strävansmål för verksamheten. I förarbetena till förskolans läroplan SOU 1997:157 skriver man istället att: ”För planering, genomförande och uppföljning av arbetet när det gäller det enskilda barnets utveckling och lärande skall en *individuell planering* göras (ibid:133).”

Trots ovanstående riktlinjer har införandet av individuella utvecklingsplaner i förskolan ökat från 10 till 48 procent i Sveriges kommuner sedan 2000-talet (Vallberg Roth & Månsson 2008; Vallberg 2009). Uppskattningar visar att barnet/eleven kommer att bli bedömd, värderat och positionerat i drygt 30 individuella utvecklingsplaner innan det slutar grundskolan, inkluderat möjliga IUP i förskolan (ibid.). Frågan är vad detta ökade behov av dokumentation och bedömning ger uttryck för i förskolan. Eftersom dokumentation är en metod att på ett eller annat sätt synliggöra barnen är det viktigt att diskutera vilka bilder och föreställningar av barnen som görs synliga av dem som observerar och dokumenterar. Bergström och Boréus (2005:15) menar att ”texterna speglar både medvetna och omedvetna föreställningar som människor i texternas tillkomstmiljöer hyser. Texterna speglar, reproducerar eller ifrågasätter t.ex. makt”. Men texter i sig skapar inte makt utan dess användning utgör ett slags makt för att exempelvis komma åt mottagare d.v.s. individer eller grupper som ligger utanför texterna. I detta sammanhang har pedagogerna en nyckelroll i textskapanden och speglingen av vad ett barn kan, är eller bör vara. Med tanke på att texter på olika sätt kan komma att fungera som maktutövning är jag intresserad av att undersöka hur texten formuleras samt vilka bilder av barnen lyfts fram i den individuella utvecklingsplanen i förskolan. Mer precist vill jag utifrån Foucaults makt- och styrningsperspektiv granska vilka diskurser som kommer till uttryck genom de texter pedagogerna producerar. Förutom innehållet i den individuella utvecklingsplanen är jag också intresserad att studera mallarnas utformning samt materialet som används som underlag inför utvecklingssamtalet. Detta för att granska vilka positioner konstrueras och erbjuds i dokumentationen.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att belysa och problematisera hur olika diskurser om barn och barns lärande framträder i individuella utvecklingsplaner som pedagogerna producerar i sin praktik. Med utgångspunkt i den kritiska diskursteorin vill jag studera utformningen och innehållet i dessa samt undersöka möjligheter och risker när det gäller textskapandet i förskolan.

- Vilket syfte och funktion har den individuella utvecklingsplanen i förskolan?
- Vilka föreställningar om barn, lärande och kunskap uttrycks i de individuella utvecklingsplanerna?
- På vilket sätt representeras barnen i individuella utvecklingsplaner?

Uppsatsens disposition

Efter den inledande delen följer uppsatsens bakgrund där det presenteras en bakgrund till studiens problemområde. Här diskuteras olika synsätt på barnet och barndomen samt den individuella utvecklingsplanen som formaliserad bedömningsinstrument. Därefter följer en genomgång av tidigare forskning som berör dokumentationspraktiker med fokus på maktrelationer och styrning i såväl skolan som förskolan. Därpå följer de teoretiska och metodologiska utgångspunkter som utgörs av Foucaults idéer kring makt och governmentality samt en genomgång av det diskursanalytiska forskningsfältet. I nästföljande avsnitt beskrivs Norman Faircloughs analytiska verktyg som jag använder mig av för att analysera undersökningsmaterialet. Därefter följer analysen och resultatet av det empiriska materialet som analyseras utifrån syftet och frågeställningar som presenterats inledningsvis. Därpå följer en diskussion av resultatet mot bakgrund av de teoretiska perspektiv som ligger som grund för denna studie nämligen Foucaults perspektiv på makt och governmentality. Slutligen följer avslutande reflektioner som lyfter några aspekter av resultatet.

BAKGRUND

Olika syn på barnet och barndomen

Inom förskoleinstitutioner råder det skilda uppfattningar och tolkningar om vad barnet och barndomen kan vara för något. Dahlberg, Moss m. fl. (1999) redogör för hur ett flertal diskurser kan finnas närvarande i en praktik. Diskurserna om vad ett barn är eller skulle kunna vara har inflytande över våra handlingar och vår praktik. Dessa påverkar i sin tur relationerna och organisationen av förskoleinstitutioner samt hur dessa ordnas och utformas. Författarna presenterar tre dominerande diskurser som existerar i dagens förskola. För det första presenteras synen på barnet som kunskaps-, identitets- och kulturproducent som anses börja livet med ingenting. Barnet betraktas som ett tomt kärl, *tabula rasa*, som är redo för inläring och att fyllas på med i förväg bestämd kunskap och värderingar. Barndomen ses som en vuxenblivande process där framstegen på resan mot att bli vuxen kännetecknas av uppnående av successiva stadier där varje stadium är förberedelse till nästa, ännu viktigare stadium. För det andra presenteras en syn på barnet som oskyldigt i livets guldålder som anses behöva skydd från allt våld från den omgivande världen. Utifrån denna diskurs skapas en miljö där skydd, kontinuitet och trygghet erbjuds. Den medfödda godheten behöver skyddas från det korrumperade samhället. Den tredje dominerande synen är antagandet om barnet som natur där barns utveckling uppfattas som en naturlig process som även är biologiskt förutbestämd. ”Denna konstruktion producerar ett litet barn, som snarare är ett naturligt än ett socialt fenomen, det är abstrakt, avkontextualiserat och normaliserat” (Dahlberg, Moss m. fl. 1999:71). Barnet definieras utifrån föreställningar om mognad och utvecklingsstadier. Oberoende av kontexten följer barnet livets biologiska stadier fram till mognad vilka reduceras till mätbara kategorier, exempelvis social utveckling, motorisk utveckling osv. Alla dessa konstruktioner av barnet skapar ett passivt, svagt och outvecklat barn också kallat för ett ”fattigt” barn (ibid.). Till skillnad från dessa konstruktioner har det på senare tid vuxit fram ett nytt sätt att se på barn där barnet ses som medkonstruktör av kunskap, identitet och kultur. Sett ur detta perspektiv är barnet och barndomen historiskt producerat genom diskurser och maktrelationer. Hultqvist & Dahlberg (2001:2) beskriver detta på följande sätt:

There is no natural or evolutionary child, only the historically produced discourses and power relations that constitute the child as an object and subject of knowledge, practice and political intervention (ibid).

Citatet belyser en syn på barn och barndomen som sociala konstruktioner vilket innebär att beskrivningar av barnet snarare är kulturellt betingade än naturgivna. Barnet är redan från början av sitt liv ett aktivt, rikt och kompetent subjekt. Lärande ses som en gemensam aktivitet i vilken barnet tillsammans med andra barn och vuxna skapar och omskapar kunskap. Barnet erkänns och är en del av samhället (Dahlberg, Moss m. fl. 1999; Sommer 1997). En sådan syn på barnet och barns lärande speglas också i att:

verksamheten ska utgå från barnens erfarenhetsvärld, intressen, motivation och drivkraft att söka kunskaper. Barn söker kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iaktta, samtala och reflektera (Lpfö98:6).

Individuella utvecklingsplaner och formaliserad bedömning

För att kunna diskutera fenomenet individuella utvecklingsplaner behöver man reda ut och nyansera begreppet utifrån olika perspektiv. Individuella utvecklingsplaner har intagit skolans arena i slutet av 1990-talet och ska enligt grundskoleförordningen (SFS 2005:179 Kap 7, 2 §) upprättas för varje elev i grundskolan, specialskolan, den obligatoriska särskolan samt sameskolan. Trots att det inte finns något stöd i varken förskolans läroplan eller i grundskoleförordningen har individuella utvecklingsplaner blivit ett verktyg som fler och fler pedagoger använder även i förskolan. I Skolverkets (2005) allmänna råd beskrivs den individuella utvecklingsplanen som ett aktivt verktyg i elevens lärandeprocess. Det betonas att syftet att bidra till elevens och vårdnadshavarens ökade inflytande, ansvar och delaktighet. Den individuella utvecklingsplanen ses som ett aktivt verktyg i elevens lärandeprocess men även som ett naturligt underlag för lärares och arbetslagets planering av undervisningen. Den ska främja och stödja elevens fortsatta utveckling och lärande så att eleven utvecklas i riktning mot de mål att sträva mot som är formulerade i läroplanen och kursplanerna. Vidare ska den utgå från elevens starka sidor, förmågor och intressen. Den ska även uttrycka positiva förväntningar på eleven samt vara fri från integritetskänsliga uppgifter. Den individuella utvecklingsplanen kan också ses som en demokratisk rättighet. I grundskoleförordningen uttrycks ”att alla elever har rätt till en individuell utvecklingsplan” (Ds 2001:19 s.28). I ett demokratiskt perspektiv kan den ses som ett redskap för allas lika rätt att bli sedda och bekräftade (Vallberg Roth & Månsson 2006).

Vallbergs Roth & Månssons (2006) studie visar på att det förekommer olika benämningar för de individuella utvecklingsplanerna. De studerade individuella planerna benämns som behovsdokument, individuell studieplan och individuell planering. I studien prövas om individuella utvecklingsplaner kunde betraktas som ”läroplaner på individnivå” i ett didaktiskt perspektiv. I ett sådant dokument borde mål, innehåll och lärande relateras till förhållningssätt och förutsättningar genom exempelvis meningsskapande miljöer, samspel i grupp och med lärare. Dock visade studien att majoriteten av de insamlade utvecklingsplanerna inte kunde betraktas som ”läroplaner på individnivå” då de innehåller beskrivningar som är bakåtblickande, ”med blicken riktad mot ett barn mer isolerat, snarare än mot barn i lärandemiljöer (Vallberg Roth & Månsson 2006:42)”. För att få en klarare bild av vad begreppet individuell utvecklingsplan kan innebära bryts det ner och diskuteras utifrån tre begrepp, individuell, utveckling och plan i förhållande till det insamlade materialet. Termen *individuell* betyder enskild, personlig och utmärkande för en enskild individ i olika ordböcker. Begreppet prövas i förhållande till utvecklingsplanens form och konstruktion. De studerade utvecklingsplanerna var kollektivt och lokalt utformade i likartade blanketter och mallar som snarare följde en skol- och institutionsform än individuell design. Planerna var också enspråkiga och skriftspråket dominerade vilket visar på att de inte kan betraktas som individuella (ibid.).

Utveckling karaktäriseras ofta av att en individ går från ett odifferentierat till ett bättre och mer differentierat tillstånd. Termen förändring är däremot mer ett värdeneutralt begrepp i den meningen att man inte behöver ta ställning till om den är bra eller dålig. Utveckling i modern tid kan ses som en på förhand bestämd process som kännetecknas av en normal utveckling som alla går igenom. Utvecklingspsykologiska teorier är präglade av en syn där utveckling ses som universella stadier rörande barnets språk, motorik, emotionella och sociala förmåga. De studerade individuella utvecklingsplanerna visar på att ett modernt förankrat utvecklingspsykologiskt synsätt dominerar (Vallberg Roth & Månsson 2006).

”Det är mot denna mall av normalitet som barnen tycks bli bedömda. Ordet ”normal” betyder att inte avvika från den grundläggande typen, rättesnöret eller mallen” (Vallberg Roth & Månsson 2006:42). Elfström (2005) menar att utvecklingsbegreppet omfattar fyra viktiga idéer:

”[...]idén om kontinuerliga framsteg, idén om en naturgiven sekvenserad ordning, idén om ursprunglig likhet eller enhet (likhet är normen – olikhet utgör avvikelsen) och idén om ”sömlös” tid, där tid är ett kontinuum där nuet i barns liv får mening och förklaras i förhållande till dess förflutna och dess framtid”(Elfström 2005:99).

Med stöd av dessa idéer menar hon att en individuell utvecklingsplan kan ses som berättelse om dåtid och framtid, om vad barnet är, utifrån vad det hittills varit samt vad det ska bli/uppnå. Den individuella utvecklingsplanen lämnar lite utrymme för barnets pågående liv och de små händelserna som barnen upplever i vardagen i förskolan. Med stark fokus på barnet riskerar de individuella utvecklingsplanerna att skymma för frågor som rör den pedagogiska miljön samt det pedagogiska sammanhanget. Det leder till att de planerade åtgärderna riktas mot barnet istället för den pedagogiska miljön. Elfström (2005:98) hänvisar till Lenz Taguchi (2000) som menar att ”*Det är något som måste göras med barnet*”[...] och ju tydligare barnet framträder ju diffusare blir omgivningen”.

Enligt ordböcker kan *plan* betyda en genomtänkt ordning av handlingar som åsyftas leda till uppnåendet av något mål. Individuella utvecklingsplaner ses som långsiktiga då de upprättas och följs upp en gång i halvåret. De kan också ses som redskap för skolans och utbildningspolitikens styrning då de utformas som avtal mellan lärare, elev och föräldrar. Vidare diskuteras planen som ”avtal” där det ifrågasätts huruvida det är förenligt med förskolans strävansmål. I studien kom man fram till att de individuella utvecklingsplanerna tolkades som avtal och som utvecklings-, kontroll- och cementeringsredskap (Vallberg Roth & Månsson 2006).

Sammanfattningsvis har de studerade individuella utvecklingsplanerna i Vallberg Roths & Månssons (2006) studie karaktären av något som skulle kunna benämnas som ”individorienterade normalplaner” eller avtal. Begreppet ”normalplan” uttrycker en mall av normalitet mot vilken barnen bedöms. Den karaktäriseras även av utvecklingspsykologisk stadieteori med universella anspråk som har en monokulturell betoning. Med ”individorienterad” menas att planerna är individorienterade eftersom man fyller i och skriver en plan för varje barn. ”Orienterad” syftar på en inriktning åt ett visst håll som i detta fall är en individ. Samtidigt menar Skolverket (2010) att arbetet med individuella utvecklingsplaner handlar om en institutionaliserad bedömning där det produceras olika slags värderande dokumentation. Det medför att dagens barn lever och konstruerar sin identitet i ”ett raster av måttstockar och självbedömningar i förtätade kommunikationsmönster” Vallberg Roth (2009:195). Det innebär att de individuella utvecklingsplanerna är genomsyrade med olika slags individorienterade bedömningar. I detta sammanhang är det viktigt att förtydliga vad som menas med individorienterad bedömning. Begreppet bedömning kan innebära att någon värderar eller granskar, uppskattar, ger omdöme eller betygsätter någon eller något. Vanligen skiljer man på summativ och formativ bedömning. Formativ bedömning är sådan som sker i samband med undervisning och används för att vägleda denna. Summativ bedömning sker däremot i slutet av en kurs för att informera eller kontrollera vad eleverna lärt sig.

Den summativa bedömningen anses inte främja elevernas lärande (Lindström 2006). Frågan är vad de olika bedömningarna i den individuella utvecklingsplanen innebär för den enskilde individen? Pettersson (2006) menar att bedömningar kan stimulera lärandet och även vara en viktig utvecklingspotential för barnet men under förutsättning att den används på rätt sätt. Vidare påpekas att en bedömning som stödjer och stimulerar lärandet kännetecknas av att barnets kunnande analyseras och värderas så att barnet utvecklas och känner tilltro till sin egen förmåga. Barnet ska känna att det kan, vill och vågar. Bedömning där analysen utelämnas tenderar däremot att uppfattas som en dom eller fördömande. Barnet känner istället att det inte kan, inte vill och inte vågar. För att bedömning ska vara stimulerande och utvecklande för barnets lärande behöver hela lärandemiljön utmärkas av stor flexibilitet. Barnet måste få visa sitt kunnande på så många olika sätt som möjligt när deras kunnande bedöms (ibid.).

Konklusion

I detta avsnitt belystes olika synsätt som tar utgångspunkt i barn som en social konstruktion och olika sätt att se på barn i förskoleinstitutioner. Ett explicit syfte med den individuella utvecklingsplanen är att den ska fungera som ett verktyg som ska främja och stödja barnets utveckling och lärande. Den ses även som en demokratisk rättighet för varje barns lika rätt att bli sedda och bekräftade. På en mer implicit plan fungerar den även som skolans/förskolans styrningsverktyg för att reglera och påverka barnet i en viss riktning. Den individuella utvecklingsplanen kan ses som en berättelse om vilka diskurser och förståelser av barn och barndom som är närvarande i en viss praktik. Dessa föreställningar om vad ett barn är eller bör vara har inflytande över pedagogernas handlingar och påverkar förskolans praktik samt hur denna utformas. Den individuella utvecklingsplanen är också genomtyrd av olika slags individorienterade bedömningar som numera förekommer också i förskolan. Detta innebär att dagens barn lever i ett värderings- och granskningssamhälle. Studier visar att bedömningarna har en normerande karaktär. Barn tycks bli bedömda mot en mall av normalitet och idéer om naturliga framsteg där utvecklingspsykologin har en framträdande roll. Dessa typer av bedömningar riskerar att skymma för frågor som rör den pedagogiska miljön och det pedagogiska sammanhanget. För att bedömning ska gynna barnets lärande behöver den istället fokusera på hela den lärande miljön som barnet ingår i.

TIDIGARE FORSKNING

I det följande avsnittet presenteras forskningsläget kring dokumentationspraktiker dels i förskolan och dels i skolan. Flertalet av dessa studier är på ett eller annat sätt inspirerade av Foucaults perspektiv på makt, normalitet och styrning.

Dokumentationspraktiker - makt och styrning

Elfström (2005) har studerat hur individuella utvecklingsplaner utformas och vilken syn på barn, kunskap och lärande som framträder i dessa. Studien genomfördes dels i form av intervjuer och dels genom analyser av dokument som utgör själva utvecklingsplanerna. Författaren kom fram till att individuella utvecklingsplaner allför ofta har en traditionell syn på barns lärande och kunskap. Den individuella utvecklingsplanen bär på modernistiska tankestrukturer där utvecklingspsykologin har haft en framträdande ställning sedan 1930-talet. Faktum är att den individuella utvecklingsplanen domineras av stadietänkandet och beskrivs som: ”generella principer för utveckling har gjorts om till checklistor på förmågor att uppnå och hur man ska tränas för att uppnå förmågorna” (Elfström 2005:1).

I boken *Elevdokumentation - om textpraktiker i skolans värld* (Andréasson och Asplund Carlsson 2009) problematiseras elevdokumentationen med utgångspunkt i text- och diskursanalys. Det empiriska materialet omfattar skolans individuella utvecklingsplaner och åtgärdsplaner. Utifrån analyserna menar man att texten fungerar som identitetsskapande handling. Men texten fungerar även som en språkhandling ”som både implicit och explicit uttrycker normer och värderingar, och denna text kan komma att påverka hur elever förstår och upplever sig själva” (Andréasson & Asplund Carlsson 2009:43). Det är viktigt att reflektera över hur en dokumentation skrivs eftersom det sätt man väljer att skriva fram eleven kan få konsekvenser för elevens uppfattning av sig själv samt hur omgivningen kan komma att uppfatta eleven. Elevdokumentationen fungerar också som styrningsverktyg mot den goda eleven. Exempelvis beskriver texterna om elever i svårigheter en rad av egenskaper, personlighetsdrag och iakttagelser som bidrar till att göra eleven till en ”Annan elev”, en elev med problem. Samtidigt åskådliggör texterna hur idéer om den ideala eller normala eleven etableras. Därmed fungerar elevplanerna som en styrning mot idealeleven.

Elevplanernas texter genomsyras av en styrningsmentalitet, som syftar till att förmå eleverna att tänka och handla på ett sådant sätt som skolan anser vara nödvändigt för att de ska utvecklas till goda skolelever och samhällsmedborgare, vilket ju också ingår i skolans normativa uppdrag (Andréasson & Asplund Carlsson 2009:119).

Samtidigt som eleverna styrs genom dokumentationen, är även pedagogernas ”blick” styrd. Andréasson & Asplund Carlssons (2009) analyser utgår från Foucaults tankar om makt och styrning och menar att pedagogen som ”experten” är underkastad den rådande diskursen och vad den håller för sant. Faktum är att diskursen fungerar som disciplinerande även på experten som i detta fall är pedagogen.

Det handlar om en maktpåverkan som ingår i de rådande uppfattningar som finns i samhället, den diskursiva regimen. "Blicken" sorterar och bedömer utifrån diskursens sanningar om hur barn ska bli beskrivna i dokumentationen.

De normer, utifrån vilka pedagogen särskiljer eleverna, ingår i ett nät av föreställningar om barndom, utveckling, moral, lärande, undervisning, läroplan, kursplan etc. som diskursen vilar på. Barn placeras i olika kategorier och hamnar innanför eller utanför gränsen för vad som betraktas som "normalt" (Andréasson & Asplund Carlsson 2009:73).

Sammanfattningsvis hävdar författarna, i likhet med Elfströms studie (2005), att elevdokumentationerna utgår från utvecklingspsykologiska tankemodeller där man diagnostiserar elever i relation till normen och föreställningen av den ideala eleven. Istället menas att lärarna behöver utveckla ett professionellt språk när det gäller elevdokumentation. Man efterfrågar ett arbetssätt där dokumentationen beskriver "hur elevens närmaste utvecklingszon gestaltas och hur läraren, undervisningen, skolmiljön och läromedlen faktiskt utmanar eleven inom denna zon" (Andréasson & Asplund Carlsson 2009:132).

Dokumentation som används vid utvecklingssamtalet är ett dokument där olika aspekter av barnet lyfts fram och synliggörs. Markström (2005) har studerat utvecklingssamtals funktion och menar att olika slags dokumentationsunderlag som används vid utvecklingssamtalet sätter gränser och anger ramarna för vad som bör undersökas, förberedas samt tas upp vid samtalet. Forskaren menar att utvecklingssamtalet ofta utgår från i förväg bestämda frågor och karaktäriseras av en *rapportering* och *utbyte av information* där barnets handlande och agerande synliggörs från institutionen till föräldern. Det kännetecknas även av *examination* av barnet där barnet jämförs både med sig själv och med andra barn i förskolan. Jämförelser och olika slags bedömningar som görs hör ofta hemma i skolans värld. Barn jämförs även med något som skulle kunna betecknas som ett normalt/idealt barn vars utveckling följer utvecklingskurvor om hur barn skall vara. Utvecklingssamtalet som utgår från olika sorts samtalsunderlag kännetecknas av en noggrann kartläggning och bedömning av barnet som också har en värderande och examinerande karaktär. Samtalet kan tillskrivas en övervakande funktion där man söker upptäcka barnets eventuella fel och brister. Vidare sker en *prognostisering* och *planering* av barnets fortsatta tid i förskolan där föräldern och pedagogen med utgångspunkt från observations/samtalsunderlaget planerar och sätter upp mål för barnet.

En omfattande avhandling som studerat dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan har författats av Lenz Taguchi (2000). Utgångspunkt tas i ett projektarbete om dokumentationsarbete och förändringsprocesser "Pedagogik i en föränderlig omvärld" där verksamma pedagoger och chefer från sju förskolor medverkade. De centrala begreppen i avhandlingen är makt, motstånd och emancipation. Inspirerad av Foucaults tankar om makt diskuterar Lenz Taguchi betydelsen av att pedagogerna måste förstå att makt produceras av alla via våra praktiker och de föreställningar som genererat dessa. Eftersom utövning av makten alltid innebär en möjlighet till motstånd så innebär det att pedagogerna genom pedagogisk dokumentation kan göra motstånd mot alla självklara beteenden och sätt att tänka kring barn och lärande. Utifrån dessa resonemang formulerar Lenz Taguchi följande frågeställning som präglar avhandlingen:

huruvida det är möjligt att ett arbete med pedagogisk dokumentation kan innebära en praktik av ett kontinuerligt och oupphörligt 'motstånd' mot för givet tagna och normerande föreställningar och praktiker i förskolan, utan någon pedagogisk "idealpraktik" som "slutstation". (Lenz Taguchi 2000:25).

För att pedagogisk dokumentation ska gynna barnen behöver pedagogen kontinuerligt vara uppmärksam och gå i motstånd mot de dominerande och maktproducerande föreställningarna om vad ett barn är och skall vara. Lenz Taguchi (2000) menar att utvecklingspsykologin har haft en stark position inom skolsystemet vilket har gjort att det har utvecklats metoder för olika slags barnobservationer med utgångspunkt från vad som är "normalt för åldern". Denna makt som utvecklingspsykologin producerat inom förskolan kan förstås i Foucaults mening som "Normens makt". Det innebär att arbetet med observation och dokumentation handlar om att normalisera och disciplinera. Normens makt klassificerar och sorterar det som är bristfälligt och onormalt. Normen fungerar på så sätt som en uteslutande och exkluderande mekanism. Samtidigt produceras makten av både pedagogerna och barnen. Inför de vuxnas och andra barns normerande blickar producerar barnet sitt eget subjekt genom att själv uppleva sig i termer av att vara bristfälligt eller onormalt. Lenz Taguchi (2000) menar att arbetet med pedagogisk dokumentation blir frigörande så länge pedagogerna är uppmärksamma på "Normens makt". Att dokumentation kan ses i ljuset av normaliserande praktik belyser Lindgrens & Sparrmans (2003) studie. De har studerat och analyserat tre tv - program, producerade av Sveriges Utbildning radion, som fokuserar på hur den pedagogiska dokumentationen kan bli ett verktyg för att förbättra lärandet. Programmen argumenterar för en syn där den pedagogiska dokumentationen ses som verktyg för utveckling av för den professionella utvecklingen och den egna praktiken. Däremot menar Lindgren & Sparrman att denna syn behöver allvarligt ifrågasättas och tänkas om. De lyfter barnperspektivet och problematiserar den visuella dokumentationens betydelse i förskolan. Man frågar sig vad för slags barndom skapas genom den och hur man kan förstå denna praktik utifrån barns perspektiv eller barnperspektiv. Att betrakta respektive bli betraktad handlar om maktpositioner. De maktpositioner som pedagogerna intar när de observerar och dokumenterar gör att pedagogerna har ett övertag över den som blir observerad och dokumenterad. Det pedagogiska dokumenterandet innebär att relationen mellan pedagoger och barn inte är jämlik vilket gör att barn hamnar i underläge. Relationerna handlar istället om dominansförhållanden. Det är vuxna som bland annat sätter upp målen för verksamheten och avgör om en uppgift är utförd eller inte. I studien framstår dokumentationen som en aktivitet där att göra synligt och att bli synliggjord är i stort sett en aktivitet som alla vinner på. Däremot att inte vilja bli synliggjord framstår som att vilja bli osedd eller osynlig. Den som inte syns saknar "såväl subjekt som identitet och ett historiskt sammanhang att ingå i" och dokumentation blir "ett logiskt system inom förskolan där produktionen av förståelser och aktiviteter återskapas i enlighet med de normer som dokumentation erbjuder" (Lindgren & Sparrman 2003:62). Normerna är centrerade huvudsakligen kring aspekter som synliggörande, analys och utvärdering. Dokumentationen fungerar som en normaliserande praktik där speciellt barns men också i vissa fall pedagogernas beteenden kartläggs.

Ytterligare en aspekt av detta är att när barn ser sig själva i dokumentationen, och ser andra, blir de påminda om hur de förväntas uppträda för att vara <goda barn> i förskollärarnas – och i de fall dokumentationen visas för föräldrars eller andras – blickar. Dokumentationen blir då ett nytt sätt att bli barn på (Lindgren & Sparrman 2003:62).

Frågan Lindgren och Sparrman lyfter i studien är om dokumentation bidrar till att underhålla en syn där barn är underordnade vuxna. Detta för att barn blir tilldelade positioner genom att reproduceras via förskollärares och kamraternas blickar.

Barn är både betraktade och betraktare i relation till andra barn, men de är alltid betraktade i relation till de vuxna. Detta betyder att barnet tilldelas en underordnad position där de andra, i det här fallet vuxna, har definitionsmyndighet.

Lenz Taguchi (1997) diskuterar kring arbetet med pedagogisk dokumentation utifrån ett konstruktionistiskt perspektiv och belyser dess risker och möjligheter. Hon inspireras åter igen av Michael Foucaults maktperspektiv och menar att makten över den pedagogiska verksamheten produceras av varje enskild individ. Enligt det konstruktionistiska perspektivet är pedagogens barnsyn, förhållningssätt och förskoleverksamhet föränderliga och skapas i interaktion med omvärlden.

Våra konstruktioner och därmed vår förståelse och den mening och innebörd vi lägger i saker och ting, uppstår i samspel med andra människor och med samhället som helhet. Det är i vår kommunikation med omvärlden, via språket, kroppsspråket [...] som vi tillsammans skapar en gemensam mening och innebörd (Lenz Taguchi 1997:18).

Dessa konstruktioner och uppfattningar om världen är oftast oreflekterade handlingar som enligt Lenz Taguchi alltid är knutna till ett maktutövande vilka i sin tur skapar olika slags diskurser. Väljer en pedagog exempelvis att placera penslarna högt upp på hyllan så att barnen inte når så är pedagogen delaktig i att producera makt som utgår från en diskurs som talar om att små barn inte kan hantera dessa utan vuxenkontroll. Lenz Taguchi (1997) menar att den pedagogiska dokumentationen hjälper pedagoger att se och förstå dessa konstruktioner så att man kan öppna sig för nya konstruktioner. Detta innebär att verksamheten kan förändras med hjälp av pedagogisk dokumentation där pedagogen aktivt deltar i en rekonstruktion av verksamheten. Således ger den pedagogiska dokumentationen pedagogen makten över den egna praktiken. Ett konstruktionistiskt sätt att se på världen innebär att allt är föränderligt samt att alla är delaktiga i all förändring. Utifrån dessa ställningstaganden menar Lenz Taguchi (1997:10) att det sättet att se på världen eller praktiken ger pedagogerna "möjligheten till alternativa synsätt och tolkningar som sätter de gamla ur spel". Den pedagogiska dokumentationen kan således bli ett medel för ett kontinuerligt förändringsarbete i verksamheten. Förändringsarbetet beskrivs som ett aktivt omskapande av den egna praktiken med utgångspunkt från barnen och pedagogerna.

Konklusion

Tidigare forskning visar att den individuella utvecklingsplanen i stor utsträckning präglas av utvecklingspsykologiska tankemodeller. Stadietänkandet kring barns utveckling dominerar och gestaltas oftast i former av checklistor på barns förmågor, samt den nödvändiga träningen för att förmågorna ska uppnås. Den individuella utvecklingsplanen genomsyras också av idéer om det "goda" och det "önskvärda" barnet. Genom att dokumentera barnet skapas "sanningar" om barnet som möjliggör korrigeringar ifall barnet inte passar in i mallen. På så sätt fungerar den individuella utvecklingsplanen som ett styrningsverktyg mot det goda barnet men också som en del av en normaliserande praktik. Utifrån idéer om barnets behov kategoriseras barnen som normala eller avvikande barn.

Den individuella utvecklingsplanen fungerar då som ett regleringsverktyg som uttrycker normer och värderingar som är önskvärda i förskolan och skolan. Därmed blir den en viktig identitetsskapande handling. Det sätt på vilket man väljer att beskriva barnet kommer att påverka barnets uppfattning av sig själv samt hur andra kan komma att uppfatta barnet.

Den starkt normaliserande praktiken som utvecklingspsykologin producerat inom förskolan kan förstås i termer av "Normens makt". Barnobservationer och dokumentationer styrs av idéerna för vad som är "normalt för åldern". Dessa idéer är oftast för givet tagna och pedagogerna måste göra motstånd mot dessa för att den pedagogiska praktiken ska kunna bli frigörande. För att man ska kunna utveckla arbetet med dokumentation behöver man utveckla ett arbetssätt där dokumentationen beskriver hur barnets närmaste utvecklingszon gestaltas i samspelet med den pedagogiska miljön och det som faktiskt erbjuds i förskolan.

TEORETISKA OCH METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER

När vetenskapliga studier görs krävs att man gör en rad teoretiska och metodologiska ställningstaganden. Jag har valt att hämta mina teoretiska utgångspunkter från Foucaults idéer kring makt- och governmentality. Governmentality har på svenska benämnts som "styrningsmentalitet", "styrningsrationalitet", "regeringsteknik" (Nilsson 2008:128). Dessa är centrala begrepp när det gäller förståelsen av förhållandet makt, kunskap och styrning inom den diskursiva praktiken. Som det följande avsnittet visar baseras uppsatsens teoretiska utgångspunkter på Foucaults teorier kring makt och styrning i kombination med Norman Faircloughs kritiska diskursanalys som metodologisk bas. Den förenande länken mellan dessa teoretiker är att betydelse läggs vid maktaspekten i analysen av diskurser. Inledningsvis presenteras Foucaults idéer kring makt och styrning och därefter följer beskrivning av det diskursanalytiska fältet samt metodologiska ställningstaganden som jag anser är relevanta för min studie.

Makt och disciplin

I boken *Övervakning och straff* beskriver Foucault framväxten av individualisering och normalisering av individer genom disciplin. I ett försök att producera ett nyttigt och produktivt subjekt institutionaliseras disciplinen genom olika tekniker i varje kropp, tid och rum, "blick" och blir därmed en sorts maktutövning. Foucault (2009) analyserar makt genom dess mikrofysik och menar att makt inte kan ägas. Makt existerar endast när den utövas. Makt är inte en egendom som kan erövrats utan ses som en strategi där den är ett resultat av de olika manövrar och taktiska grepp. I ett försök att skildra Foucaults tankar om maktbegreppet menar Alvesson och Sköldberg (2008) att makt varken kan mätas eller studeras i sig. Makt existerar endast i relationer och kan bäst förstås när den uttrycks i handling. För Foucault är det inte intressant vem som utövar makten utan det är utövandet av makten, de praktiker och procedurer som ger verkan åt makten, som är mer av betydelse för maktrelationer. Enligt Foucault (2009) består makten av ständigt spända och aktiva relationer. Denna makt tillämpas inte som ett tvång eller förbud i förhållande till de som inte har den utan den genomsyrar dem på ett sätt som resulterar i att de i motstånd mot den till och med bidrar till att reproducera den. Foucault menar att makt inte nödvändigtvis behöver vara begränsande och negativt för individen. Den kan också vara produktiv då den strävar efter att utvinna nyttan ur medborgaren. Foucault ser makt och vetande nära sammanlänkat med varandra och menar:

[...]att makt och vetande direkt förutsätter varandra: att det inte finns något maktförhållande utan att ett därmed sammanhängande område av vetande skapas och att det inte heller finns något vetande som inte samtidigt förutsätter och utbildar ett maktförhållande. (Foucault, 2009:33)

Examinering är ett exempel på den maktutövning som Foucault (2009) beskriver i sitt verk *Övervakning och straff*. Genom examineringen utformas individen som ett resultat av och ett föremål för makt, men också som ett resultat av och ett föremål för vetande.

Foucault kallar denna makt för den disciplinära makten. Den disciplinära makten i examinationens bemärkelse är osynlig, däremot är den disciplinära individen synlig och ständigt iakttagen. Genom examineringen placerar man individerna i ett övervakningsområde där man ger dem en bestämd plats i skrivna handlingar. Individen blir ett föremål för "det skrivnas makt" och individualiseras genom kategorisering av egna färdigheter och förmågor. Foucault (2009) menar att:

Tack vare hela denna bokföringsapparat som ledsagar examen öppnar sig två samverkande möjligheter: å ena sidan görs individen till objekt som kan beskrivas och analyseras, dock inte för att reducera honom till ett antal "specifika" drag så som naturvetaren gör med de levande organismerna, utan för att bevara honom med hans särdrag, särskilda utveckling, läggning och färdigheter, under översyn av permanent vetande; (Foucault 2009:191)

Examineringen fastslår de individuella skillnaderna och ens särart vilket vittnar om en maktutövning där individen får sin egen individualitet som stadga. I gengäld blir individen förbunden med dessa drag, mått eller avvikelser som karaktäriserar honom vilket gör honom, som Foucault kallar det, till "ett fall", "ett fall som på en gång är ett kunskapsobjekt och hållpunkten för en makt (Foucault 2009:192)". Kunskap om individen som nedtecknas genom olika dokument utnyttjas och används för att kunna styra, rätta till och disciplinera. Med hjälp av dessa, exempelvis examination, särskiljs individens beteenden och man kan studera och rätta (normalisera) de som avviker från normen. Individualiseringen gör det möjligt att peka ut och särskilja någon från gruppen vilket gör att normen blir tydlig då själva särskiljandet på olika sätt antingen berömmar eller bestraffar individen. Det kan lätt tyckas att Foucault beskriver makt som negativ och repressiv. Foucault menar emellertid att makten i verkligheten är produktiv. Makten producerar en verklighet, ämnesområden och sanningsritualer. Även den kunskap man kan förvärva om individen tillhör denna produktion.

If power were never anything but repressive, if it never did anything but to say no, do you really think one would be brought to obey it? What makes power hold good, what makes it accepted, is simply the fact that it doesn't only weigh on us as a force that says no, but that it traverses and produces things, it induces pleasure, forms knowledge, produces discourse. It needs to be considered as a productive network that runs through the whole social body, much more than as a negative instance whose function is repression. (Foucault 1980: 119).

Den disciplinära makten har visat sig vara som mest effektiv i Jeremy Bentham's skapelse, Panopticon som också brukar benämnas för det "allseende ögat". Panopticon var en ny typ av institution som fungerade som fängelse. Byggnaden består av celler där varje cell är försedd med ett fönster mot innergården och vaktornet. Cellerna är isolerade från andra och det enda fången ser inåt är vaktornet. Tornets fönster är försedda med persienner och fången kan aldrig se om det är någon eller vem som vaktar. Meningen med detta var att fången skulle bli sedd men inte själv kunna se (Nilsson 2008). Enligt Foucault (2009) innebär detta att man kan observera, samla information om och disciplinera individer. Individerna kan likväl vara fångar, elever eller patienter men principen är densamma. Foucault ser Panopticon som en metafor för det disciplinära samhället där han menar att alla samhällets mekanismer är samlade.

Den panoptiska övervakningen innebär att individen ständigt är bevakad och synliggjort vilket gör individen medveten om att man alltid kan se honom. På så sätt fungerar makten automatiskt. Enligt Foucault betyder det att:

makten blir så fullkomlig att den inte behöver utövas, den arkitektoniska anordningen blir en maskin som skapar och underhåller ett maktförhållande som är oberoende av den som utövar den, kort sagt, fångarna är inneslutna i en maktsituation de själva uppbär (Foucault 2009:202).

Makten fungerar automatiskt och det är nästan vem som helst som kan utöva den – besökare, tjänstefolk osv. Foucault (2009:172) skriver:

”för att upprätthålla disciplin krävs ett arrangemang där själva blicken verkar betvingande; en apparat där de tekniska åtgärder som gör det möjligt att se medför en maktutövning och där tvångsmedlen gör dem som är utsatta för dem fullt synliga”.

Panopticon tillåter en mera fulländad maktutövning på flera sätt. För det första kan man tack vare det minska antalet personer som utövar makten samtidigt som antalet individer över vilka makten utövas ökar. För det andra behöver makten aldrig ingripa, den verkar spontant och utan våld. För det tredje det panoptiska schemat kan införlivas med vilken funktion som helst vare sig det är undervisning, läkekonst eller produktion. Det panoptiska schemat förstärker funktionen och kan anpassas efter de företeelser det gäller att kontrollera. Därmed råder istället förhållandet mera makt – mera produktion.

Det panoptiska systemet kan ”reformera moralen, bevara hälsan, ge nya krafter åt industrin, sprida bildningen, lätta de offentliga bördorna [...] allt detta genom enkel arkitektonisk idé (Foucault 2009:207).

Den ständiga övervakningen ger möjligheten att studera individernas beteende och på så sätt skapa vetande om dem man studerar. Genom denna maktutövning skapar man sig kunskap om individens sätt att tänka och vara, vilket leder till att kunskapen förstärker själva maktutövandet. Därmed bildar makt och kunskap en spiral som växelvis förstärker varandra (Foucault 2009). Kunskapen ligger därmed som grund för maktutövandet men maktutövandet producerar också kunskap (Alvesson & Sköldberg 2008).

Governmentality – att styra sig själv

Foucault började att under senare delen av sitt liv intressera sig för subjektet och hans tänkande kring governmentality utvecklades (Nilsson 2008). Governmentality är ännu en maktkonfiguration vid sidan av disciplinen. I generell mening ser Foucault governmentality som ett begrepp på ”de tekniker och procedurer som styr och reglerar människors beteenden” (Nilsson 2008:128). Det handlar om en praktik som syftar att forma, styra eller påverka hur människor beter sig men kan även handla om att ”styra sig själv”. Styrningen sker på olika nivåer men det finns alltid en relation mellan den politiska styrningen och självstyrningen. Rose (1999) som har vidareutvecklat begreppet governmentality menar att barndomen är ett av de mest styrda områden av mänsklig existens.

Han förklarar begreppet governmentality enligt följande:

[...] all endeavours to shape, guide, direct the conduct of others, whether these be the crew of a ship, the members of a household, the employees of a boss, the children of a family or the inhabitants of a territory. And it also embraces the ways in which one might be urged and educated to bridle one's own passions, to control one's own instincts, to govern oneself (Rose 1999:3).

Styrning sker genom institutionella medel där statens ideologier uttrycks i form av målformuleringar i t.ex. skolans läroplaner. Styrning avser att forma, fostra och på så sätt maximera populationens och varje medborgares kapacitet. Dock är inte all styrning explicit formulerad i olika statliga program eller policydokument. Det existerar mer eller mindre dolda och systematiserade styrmekanismer. Det är nämligen så att styrningen har liberala inslag i den meningen att dess egenskaper ligger i växelverkan mellan styrning och frihet. Enkelt uttryckt innebär det att individen blir styrd till frihet. Frihet i dessa termer blir inte att man själv gör vad man vill utan individen "styr sig själv så att det gagnar både henne själv och samhället" (Nilsson 2008:133). Utifrån governmentality perspektiv är individerna "fria" så länge de har en vilja att anpassa sig till bestämda normer. Friheten blir på så sätt en fråga om förmågan till självreglering. Foucault kallar detta för "the conduct of conduct", som betyder att styra subjektet till självstyrning. "The conduct of conduct" bygger på strävan individen får genom uppfostran att tygla sina begär och att styra sig själv. Frihet blir en maktfaktor som i stort sett baseras på friheten att göra det rätta valet, utifrån ett tänkande kring vad som betraktas som normalt (Rose 1999;1995). Rose (1995) diskuterar normaliseringen av barndomen samt utvecklingspsykologins påverkan på barninstitutioner. Enligt honom har införandet av olika psykologiska tester gjort det möjligt att ordna och kategorisera barns mentala kapaciteter i relation till en utvecklingsnorm. Rose (1995:187) menar att barnet:

[...] har fångats upp av en specifik, rationell, vetenskaplig diskurs, nämligen utvecklingspsykologin, som inför vår uppmärksamhet genererar ett särskilt sorts anspråk, ett anspråk på sanning.

Normen, som utvecklingspsykologin producerar, blir ett kriterium som grundas på genomsnittliga förmågor hos barn i en viss ålder. På så sätt blir normen en måttstock på vad som är normalt för ett barn i den specifika åldersgruppen. Rose menar (1999) att historiskt sett har "psy" vetenskaperna exempelvis psykologi och psykiatri, spelat en nyckelroll i styrningsrationaliteten.

Not just on the basis of their knowledges but also on the basis of the forms of authority they have produced and the kinds of legitimacy they have accorded to those who want to exercise authority over human conduct (Rose, 1999:xxii).

Den liberala styrningsformen förutsätter och vilar på det som betraktas som kunskap. Mål som hälsa, utveckling och trygghet förutsätter kunskap om vad som kan betraktas som friskt, sjukt eller normal och avvikande utveckling. Därmed förutsätter det också kunskap om alla dem som skall utbildas och fostras om hur de ligger till vad gäller utveckling och trygghet. Detta görs med olika slags kartläggningar med fastställda normer som utgångspunkt.

Detta skapar i Roses (1995) termer "genomsnittsbarnet" mot vilket barnen i förskolor uppfattas och bedöms (Nordin - Hultman 2006:162). Bedömningen ger en bild av vad som är normalt för ett barn i en viss ålder. Kartläggningarna möjliggör också att de beteenden som ligger utanför normen utgör avvikande beteenden. Utvecklingstänkandet bygger också på idéer om strävan efter homogenitet där likheten är startpunkten. Det leder till att olikheter och skillnader ses som avvikelser. De liberala styrningsformerna möjliggör också en ny auktoritet, en expertisens auktoritet. Det är pedagogerna som har en specifik kunskap och känner till normerna för vad som kan anses som friskt eller sjukt, eller tidig och sen utveckling. Det leder till att dessa underlag ligger som grund för vilka åtgärder som är lämpliga att göra i verksamheten. Nordin - Hultman (2006:108) menar att denna styrningsmentalitet:

[...] *motiveras av "kunskap"* om barns lärande och utveckling. Varje inslag i dagsprogrammet, varje planerad aktivitet och omsorgssyssla, varje arrangemang i miljön legitimeras med hänvisning till kunskap om barns utvecklingsbehov. [...] pedagogerna är infångade i och underkastade den ordning de själva skapat. De styr barnen *och sig själva* genom de diskurser om barns lärande, utveckling och normalitet som de planerade pedagogiska inslagen är laddade med.

Citatet belyser att makten legitimeras av både pedagogerna och barnen. Eftersom alla pedagogiska insatser hänvisar till barns behov blir makten på så sätt osynlig. Därmed blir all styrning och anpassningskrav utövad i barnets eget intresse.

Diskursbegreppet

Diskursbegreppet är mångtydigt och definitionen varierar i fråga om vad begreppet omfattar. En enkel definition av begreppet diskurs är "att det är ett bestämt sätt att tala om och förstå världen" (Börjesson & Palmblad 2007:13). Inom diskursen finns det ramar för vilka presentationer som kan göras för att dessa ska bli accepterade som sanna, korrekta etc. Diskurser är på så sätt "talordningar och logiker som bestämmer gränserna för vad som är socialt och kulturellt accepterat 'sant', [...] 'gott' med mera." (Börjesson 2003:21).

Diskurser kommer i uttryck genom språket men också genom texter. Man kan säga att språket har två huvudfunktioner. För det första innehåller språket en innebördsaspekt, vilket innebär att språket uttrycker våra tankar och idéer. Vi använder språket för att reflektera och för att uttrycka en bild eller våra upplevelser av den omgivande verkligheten. För det andra används inte språket bara för reflektion utan även för handling. I den meningen att vi använder språket i våra sociala relationer med andra för att få något gjort t.ex. när man vill informera om något eller ge en order. Men viktigt att påpeka är att språket inte återger verkligheten utan bidrar snarare att forma den (Bergström & Boréus 2005). Med hänvisning till Foucault beskriver Nilsson (2008:55) att exempelvis medicinen inte är bara en samling språkliga utsagor "utan också något som formas i en praktisk verksamhet, en metod för diagnosticering och botande av sjukdomar förbunden med en speciell form av institution kallad kliniken. [...] Därmed framstår olika professioner som viktiga diskursbärare (ibid.)". Diskurser formar vår sociala verklighet och våra praktiker blir på så sätt diskursiva. Samtidigt som diskurser formar den sociala verkligheten är de också produktiva. Sociala kategorier som exempelvis kön är diskursiva konstruktioner.

De produceras genom språket och andra representationer av människan och samhället (Börjesson 2003). Diskurser blir på så sätt repertoarer som är förbundna med kulturella och sociala fält där de aktiveras av individer. Foucault (Börjesson & Palmblad 2007) diskuterade kring diskursernas sanningseffekter. Med det menas att de diskursiva formeringarna hjälper oss att upptäcka vad som görs sant samtidigt som de också sätter gränserna för vad som är tänkbart. Diskurser i denna mening är inte bara vad som sägs utan också vad som gör det möjligt att säga det. Även om diskurser kan vara begränsande är de också meningsgivare som skapar nya logiker och sammanhang. Huvudpoängen är att diskurser orienterar människors handlande på så sätt att de kan begränsa handlingsutrymmet men också öppna för nya handlingar, på gott eller ont (Börjesson & Palmblad 2007).

Diskursanalys

Som tidigare påpekats har såväl text som språk alltid en representerande sida. Genom språket namnger vi verkligheten och därmed producerar den. Språket ses inte som ett färdigt system och inte heller som en spegling av verkligheten. Utan språket används och gör något med världen. Med andra ord uttrycks våra föreställningar om världen genom språket och bildar diskurser. Diskurserna ”bygger upp föremål, världar, sinnen och sociala relationer (Börjesson & Palmblad 2007:10). Inom diskursanalysen intresserar man sig för hur utsagorna blir verklighet i ett visst sammanhang. Det handlar om att belysa på vilka sätt talas det om verkligheten och hur processerna går till (ibid.). Inom diskursanalysen är man intresserad av att ge perspektiv på fenomen samt ge det ett meningsfullt sammanhang. Man är intresserad av att ställa frågan hur konstruktioner byggs upp snarare än att konstatera att de är konstruerade (Börjesson 2003). Diskursanalysen utgår vanligen utifrån tre perspektiv diskursteori, kritisk diskursanalys samt diskurspsykologi. För att få svar på min frågeställning utgår jag från den kritiska diskursanalysens teorier. Gemensamt för de kritisk diskursanalytiska riktningar är att de vilar på fem gemensamma antaganden som redovisas nedan (Winther Jörgensen & Phillips 2000:67–69).

För det första menar man inom kritisk diskursanalys att sociala processer har en delvis lingvistisk - diskursiv karaktär. Produktion (skapandet) och konsumtion (mottagande och tolkning) av texter ses som en viktig form av social praktik och kallas för diskursiva praktiker. Dessa bidrar till att konstituera den sociala världen inkluderat sociala identiteter och relationer. För det andra menar man att diskurs är både konstituerad och konstituerande. Diskurs bidrar till att forma, omforma samt spegla sociala strukturer. Språket i form av diskurs är en handling där människor kan påverka världen samt är socialt och historiskt situerad. Diskurs ses enbart inte som något som representerar ”världen utanför”, utan också något som är med och konstruerar världen. För det tredje kan man med hjälp av den kritiska diskursanalysen göra en konkret lingvistisk textanalys av språkbruket i social interaktion. Även andra användningsområden kan vara tänkbara exempelvis bild- eller samtalsanalys. För det fjärde verkar diskurs ideologiskt. Diskursiva praktiker bidrar till att producera och reproducera ojämlika maktförhållanden mellan sociala grupper exempelvis sociala klasser, etniska minoriteter. Dessa betraktas som ideologiska effekter där makt ses som produktiv och skapar subjektet. För det femte är den kritiska diskursanalysens forskningsfokus riktad både mot de diskursiva praktiker som konstruerar världsbilder, sociala subjekt och relationer inklusive maktrelationer ”och mot den roll som dessa diskursiva konstruktioner spelar i främjandet av bestämda sociala gruppers intressen” (Winther Jörgensen & Phillips 2000:69).

Syftet med den kritiska diskursanalysen är att åstadkomma en förändring när det gäller sociala förhållanden som de diskursiva praktikerna är med och producerar samt reproducerar. Den kritiska diskursanalysen är också ett politiskt verktyg som inte gör anspråk på att vara objektiv och neutral. De kritiskt diskursanalytiska perspektiven ställer sig på de undertryckta samhällsgruppernas sida i den meningen att resultaten ska kunna bidra till social förändring. Kritiken som resultaten pekar på ska avslöja ”den roll som en diskursiv praktik spelar för upprättandet av ojämlika förhållanden” (Winther Jørgensen & Phillips 2000:70).

I denna studie har jag valt att använda mig av Norman Faircloughs kritiska diskursanalys som beskrivs i kap. 3 i Winther Jørgensen & Phillips (2000). Anledningen till att jag valt denna diskursanalytiska inriktning är bland annat hans föreställning om att diskurs är både konstituerande och konstituerad. Det vill säga diskurs reproducerar och förändrar kunskap, identiteter och sociala relationer, inkluderat maktrelationer. Samtidigt menar han att diskurs fungerar också ideologiskt där diskursanalysen har syfte att systematiskt studera:

de ofta ogenomskinliga orsaks – och determinansförhållandena mellan (a) diskursiva praktiker, händelser och texter och (b) bredare sociala och kulturella strukturer, relationer och processer ... hur sådana praktiker, händelser och texter frambringas och formas ideologiskt av maktrelationer och kampen om makt ... hur ogenomskinligheten i dessa relationer mellan diskurs och samhälle själv är en faktor som säkrar makt och hegemoni (Fairclough 1993:135 i Winther Jørgensen & Phillips 2000:69).

Individuella utvecklingsplaner betraktar jag som texter producerade i en diskursiv praktik som konstruerar sociala subjekt och sociala relationer. De är också ideologiskt bundna och är inbäddade i maktrelationer. Individuella utvecklingsplaner skapas utifrån idéer om vad ett barn är eller bör vara och speglar maktrelationerna i praktiken. Jag nämnde tidigare att man kan se diskurs som ett bestämt sätt att tala om och förstå världen. Fairclough (Winther Jørgensen & Phillips 2000) illustrerar diskurs på två olika sätt. Diskurs ses som språkbruk såsom social praktik i den bemärkelsen att diskurs är både konstituerande och konstituerad. Detta kan förstås som språkanvändning i den sociala praktiken. Det andra sättet att se på begreppet diskurs enligt Fairclough (Winther Jørgensen & Phillips 2000) är för att beteckna kunskap som är konstruerad från ett visst perspektiv. Det beskrivs så här: ”... *som ett bestämt sätt att tala som ger betydelse åt upplevelser utifrån ett bestämt perspektiv* – det vill säga en bestämd diskurs som kan skiljas från andra diskurser, till exempel en feministisk diskurs” (Winther Jørgensen & Phillips 2000:72). Eftersom diskurs bidrar till att konstruera sociala identiteter, sociala relationer och kunskaps- och betydelsesystem har diskurs således tre funktioner: en identitets-, relationell- och ideationell funktion. För att kunna analysera en diskurs enligt Faircloughs perspektiv ska man fokusera på två dimensioner:

- den kommunikativa händelsen - ett fall av språkbruk - exempelvis i denna studie individuella utvecklingsplaner
- diskursordningen - sammanställning av alla diskurstyper som används inom en social institution. Diskurstyper omfattar diskurser och genrer (Winther Jørgensen & Phillips 2000).

Det innebär att en genre är ett språkbruk som är bunden med och bildar en del av en bestämd social praktik exempelvis en jobbintervju är en speciell typ av intervju. Språkbruk innebär bortsett från vilken text det handlar om att sociala identiteter, sociala relationer, kunskaps och betydelsesystem konstrueras. Diskursordning kan vara exempelvis skolan. Inom diskursordningen "skolan" finns olika diskursiva praktiker där tal och skrift produceras och konsumeras. Till exempel finns det inom diskursordningen på en skola diskursiva praktiker som samtalet mellan lärare och elev och samtalet mellan lärare och lärare där språket används på ett mer yrkesmässigt sätt. Diskurstyperna (diskurser och genrer) används på bestämda sätt i varje diskursiv praktik. Den kommunikativa händelsen består av tre dimensioner. Dessa är text, diskursiv praktik samt social praktik. Första dimensionen avser analys med utgångspunkt i lingvistiska textanalyser av textens egenskaper och uppbyggnad. Den diskursiva praktiken inkluderar produktion, distribution samt konsumtion av texter. Den tredje dimensionen avser den bredare sociala praktiken (Winther Jörgensen & Phillips 2000). I kapitlet *Material och analysprocessen* beskriver jag hur jag med hjälp av diskursanalys tolkar och närmar mig materialet.

Tillförlitlighet och giltighet

Reliabilitet i en studie handlar om undersökningens tillförlitlighet och intersubjektivitet. Inom diskursanalysen handlar god intersubjektivitet om att man använder sig av mer utvecklade analysverktyg. Detta görs genom att noga förklara hur man kommit till ett bestämt resultat. Intersubjektiviteten stärks i och med att studiens noggranna beskrivningar ökar möjligheten för andra att eventuellt genomföra samma studie och få liknande resultat. (Bergström & Boréus 2005). Dock handlar trovärdigheten för den konstruktionistiskt inriktade forskaren inte om att jaga den sanna tolkningen av världen (Börjesson 2003). I min studie är ambitionen att beskriva en social konstruktion snarare än att söka svar på "sanningar". Frågan om validiteten i en undersökning handlar om att en metod ska kunna mäta det som den är avsedd att mäta. Eftersom diskursanalys inte använder sig av räknande eller mätande handlar den då istället om huruvida forskaren har varit noggrann i framställningar av sina tolkningar av materialet. Studien ska även vara så genomskinlig och välgrundad som möjligt för att läsaren ska kunna rekonstruera de procedurer i studien för att dra en viss slutsats. Detta görs exempelvis genom att tolkningar underbyggs med referat och citat av texter (Bergström & Boréus 2005:36). Dock diskuterar Kvale (1997) möjligheten till flera tolkningar av ett kvalitativt material och menar att en tolkning av ett material görs alltid utifrån en specifik frågeställning och ett specifikt perspektiv. Därför blir det möjligt eller till och med önskvärt att olika forskare tolkar ett material på olika sätt. I denna studie har jag strävat efter att göra arbetet så genomskinligt som möjligt genom att tydligt beskriva metod, materialbearbetning och analys. Jag har använt mig av citat ur originaltexterna för att ge stöd åt de argument jag gör i analysen. Läsaren ska på så sätt lätt kunna följa mina resonemang och förstå mina tolkningar av materialet. På så sätt stärks trovärdigheten i studien.

Forskningsetiska överväganden

I enlighet med de forskningsetiska reglerna (Vetenskapsrådet 1999) har jag i studien beaktat vissa etiska krav, nämligen informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjanekravet. Jag har delgett personalen och föräldrarna information om studien genom ett brev (bilaga 1). I brevet fick de information om att deltagandet är frivilligt och att de har möjlighet att avstå från att delta i studien genom att meddela mig om det.

Konfidentialitetskravet har beaktats genom att jag genom mailkontakt bitt processledare för respektive avdelning om att kopiera och avidentifiera barnens namn, avdelningstillhörighet samt pedagogernas/föräldrarnas namn i de studerade individuella utvecklingsplanerna. Det innebär att materialet avkodades innan jag fick ta del av det. Jag fick de avkodade materialen med information om barnets ålder och kön enligt mina önskemål. Materialet kommer att förvaras på ett sätt så att obehöriga inte kan ta del av dem. Avrapportering sker i former som förhindrar identifiering av enskilda. Det betyder att jag i viss mån redigerat en viss text för att försvåra identifiering av den enskilda individen. All insamlad dokumentation kommer efter examinationens slut att på ett lämpligt sätt förstöras då det inte längre kommer att användas. Jag har även informerat alla berörda personer att materialet i studien används endast i studiens syfte.

MATERIAL OCH ANALYSPROCESSEN

Som jag tidigare nämnt har jag inspirerats av Faircloughs kritiska diskursanalys. Under detta avsnitt kommer jag att redovisa hur jag med hjälp av Faircloughs analytiska verktyg tolkat och närmat mig mitt empiriska material.

Urval av empirin

I studien av individuella utvecklingsplaner ingår 12 förskoleavdelningar från en liten förort till en medelstor kommun i Sydsverige. Det insamlade materialet består av individuella utvecklingsplaner för totalt 71 barn. Författarna till dessa är barnets ansvarspedagog/mentor. Barnen som de individuella planerna upprättades för är mellan 1 och 5 år gamla. Samtliga dokument är formulerade utifrån en färdig mall som är gemensam för alla förskolor i kommunen. Dokumenten är skrivna både för hand och på datorn. Utformningen av de studerade materialen består av 10 sidor (se bilaga 2,3,4,5). Första sidan består av en beskrivning av vad en individuell utvecklings- och uppföljningsplan är för något. Därefter kommer observation och samtalsunderlaget som pedagogerna arbetar med när de ska upprätta en individuell utvecklingsplan. Själva mallen för den individuella utvecklingsplanen finner man på sidan 7. Därefter finner man sammanställningen av nulägesbedömningen i samband med den individuella utvecklingsplanen utformat som tabellsystem. Slutligen finns en blankett kallad Uppföljning av IUP (föräldrasamtal). Det insamlade materialet har transkriberats till Word-dokument och sedan numrerats i syfte att under arbetets gång lättare kunna spåra det. Materialet har även sorterats och markerats efter barnets kön. Dessa beteckningar står i slutet av varje citat vilket innebär att beteckningen (f) står för flicka och beteckningen (p) står för pojke.

Att närma sig materialet

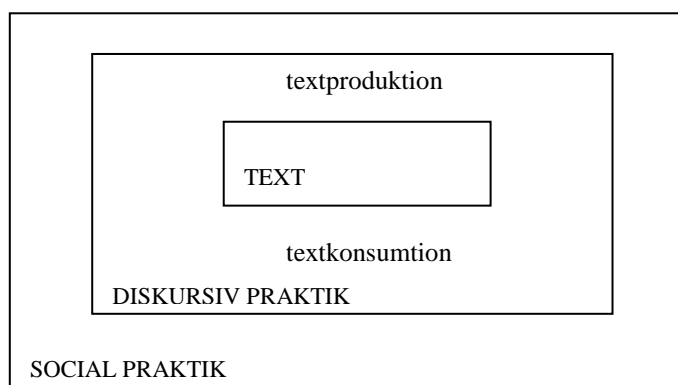
Som jag tidigare påpekat är syftet med diskursanalysen att identifiera diskurser som inverkar på hur människor förstår sig själva och förstår andra samt skapar mening genom skapandet av texter. Fairclough (2003:16) förstår texten som "elements of concrete social events, which are both shaped by and shape more abstract and durable social structures and social practices". Mina analyssteg och de frågor jag ställt till materialet baseras på antagandet om att det som skrivs har en centrall roll i formandet av den diskursiva praktiken som textproducenter är en del av. Metodologiskt närmar jag mig detta genom att analysera hur språket figurerar i dessa texter. Fokuset läggs på likheter, skillnader, mönster och nyanser som texten ger uttryck för. Det innebär att jag läst materialet upprepade gånger för att reda ut de variationer och mönster som finns i materialet. Tillvägagångssättet innebär att jag går fram och tillbaka mellan texter och den teoretiska ramen för att se de variationer och likheter som finns i utsagorna. Under analysens gång har jag gradvis upptäckt mönster som resulterat i en djupare förståelse av textens innebörder. Då jag ser texten som mitt forskningsobjekt har jag ställt frågor: Hur figurerar språket i texten? Vad består diskurserna av? Vilka representationer görs?

Den individuella utvecklingsplanen är ett dokument som pedagogerna skriver om och för barnen. Eftersom det är ett dokument vars syfte är att beskriva barnen kan det också synliggöra de föreställningar och idéer om vad som karaktäriserar pedagogernas syn på barn och barndomen. Dessa föreställningar om vad ett barn är eller bör vara har betydelse för vad som tas för givet när det gäller synen på det som anses som normalt respektive onormalt. Avsikten är att urskilja vad som är normgivande i texterna och vilka gällande kriterier möjliggör inkludering respektive exkludering. Även det som definieras som avvikande kan fungera som en indikation på vilka beteenden eller kunskaper som är önskvärda inom förskolan. Dessa antaganden handlar oftast om normativa värderingar om hur ett ”idealbarn” bör vara.

Det är viktigt att i detta skede påpeka att jag inte använder mig av en färdig diskursanalytisk modell vid bearbetningen av materialet. I litteraturen poängteras ofta att den diskursanalytiska metoden/teorin måste anpassas till de specifika forskningsfrågorna. Whinter Jörgenssen & Phillips (2000) betonar att forskningsdesignen måste anpassas efter projektets speciella karaktär. Börjesson (2003) menar att varje projekt är unikt som också konstrueras av forskaren eftersom världen och dess diskurser inte framträder av sig självt. Det är något som måste göras av forskaren själv det vill säga forskaren behöver dramatisera sina analyser längs med någon axel eller intrig. Med utgångspunkt i dessa tankar består mina analytiska instrument inte av verktyg plockade direkt ur en manual. Jag har istället anpassat min analys efter mitt specifika syfte och forskningsområde.

Analysverktygen

Med hänsyn till mitt syfte och frågeställning har jag valt att använda Faircloughs analysmodell som en bas för min studie. Det innebär att jag har anpassat den genom att lägga tonvikten i olika hög grad på olika delar av de analytiska verktygen som presenteras. Därmed analyseras materialet enligt hans tredimensionella modell med störst fokus på två dimensioner d.v.s. texten och den diskursiva praktiken. Dessa finns beskrivna i Whinter Jörgenssen & Phillips (2000) (se fig.1) samt verktygen som presenteras i Fairclough (2003).



Figur 1 Faircloughs tredimensionella modell för diskursanalys
(1992a:73 i Winther Jörgensen & Phillips 2000:74)

De tre dimensionerna beskrivs enligt nedanstående punkter (Winther Jørgensen Phillips 2000):

1. Textens nivå analyseras utifrån dess egenskaper och dess lingvistiska uppbyggnad (text)
2. Den diskursiva praktikens nivå analyseras genom att identifiera diskurser och genrer som artikuleras i produktionen av den individuella utvecklingsplanen (diskursiv praktik)
3. Den sociala praktikens nivå analyseras genom utredning av ifall den diskursiva praktiken reproducerar eller omorganiserar den existerande diskursordningen samt vilka konsekvenser man kan anta att den kan ha för den sociala praktiken.

Mina ambitioner är att utifrån Faircloughs modell sätta texterna i Foucaults makt- och governmentalityperspektiv och studera dels mallen och dels texten i det färdiga dokumentet. Jag är medveten om att de individuella utvecklingsplanerna är producerade i ett specifikt sammanhang men det är omöjligt för mig att med hjälp av textanalysen granska hur och under vilka förutsättningar denna typ av dokumentation framställs. Mina ambitioner är inte heller att sätta den individuella utvecklingsplanen i en större samhällsstruktur. För att kunna studera hur diskurser bidrar till att konstituera och förändra den sociala världen krävs en granskning av reproduktionen och transformationen av diskurser i en rad texter. Det krävs då stora mängder av texter för att kunna påvisa förändringar av diskurserna. Således har jag ingen möjlighet att med mitt valda material analysera konsekvenserna i praktiken. Därför kommer den tredje nivån, nämligen den sociala praktiken, att tillskrivas mindre betydelse i denna studie.

Analys av texten

Vid analysen av texten utgår Fairclough från lingvistiska verktyg. Med tanke på min studies begränsade material lägger jag inte någon tyngd vid texters lingvistiska uppbyggnad. Istället inriktar jag analysen framförallt på att finna värderingar, meningar och uttryck som berättar något om föreställningar kring barn och barndom som dominerar i texterna. Med det menar jag att jag använder mig ett antal av Faircloughs analyselement som jag finner användbara för min studie. Målet med att analysera texten på detta sätt är att kartlägga hur diskurserna förverkligas textuellt för att jag ska kunna underbygga min tolkning. Nedan presenterar jag de verktygen som jag använder vid analysen av materialet. Dessa används under analysens gång och förekommer i olika hög grad i analysen.

Modalitet - innebär att man undersöker författarens grad av instämmande i en sats. Verben *måste*, *kan*, *ska* och *kan inte* är exempel på olika grader av modalitet. Exempelvis i meningen *Kalle ska träna på att klä på sig själv* uttrycks att det är nödvändigt att Kalle tränar på detta. Däremot i meningen *Kalle bör träna på att klä på sig själv* uttrycks att det är en god idé att han tränar på det men det är inget som är nödvändigt. Den grad av modalitet som används får konsekvenser för diskursens konstruktion av sociala relationer.

Transitivitet - innebär att man undersöker hur relationer och processer förbinds med subjekt och objekt. När jag undersöker transitiviteten i texten är jag intresserad av att studera vilka grupper eller individer som uttrycks vara aktiva respektive passiva *agenter*. Vilka individer beskrivs i materialet och vad tilldelas dessa individer för position? Är de subjekt eller objekt? Vilka egenskaper tillskrivs de? Vilka föreställningar och identiteter konstrueras genom språket, metaforer, ordval och grammatik?

Nominalisering - innebär att aktörskapet nedtonas genom att understryka effekterna där en substantiv ersätter hela processen. Aktörerna bakom en praktik osynliggörs genom nominalisering vilket ofta signalerar det beskrivna som sanning.

Ordval - Ordval i texter uttrycker en viss mening genom att utifrån ett bestämt perspektiv (teoretiskt) sätta ord på en företeelse. Fairclough (1992) menar att välja att beskriva något med ett visst ord inte är godtyckligt val utan ett ideologiskt laddat val. En variant av ordval är over - wording som enligt Fairclough (1992:193-94) är tecken på att det finns en upptagenhet kring ett företeelse ur ett visst perspektiv. Frågor jag ställer är följande: finns det påtagliga kategoriseringar av vad som är normalt/onormalt, sant/osant etc.? Vilka ord används mycket i olika former och synonymer?

Analys av den diskursiva praktiken

Med diskursiv praktik menas alla meningsskapande processer genom vilka texten produceras och konsumeras. Detta innebär att man analyserar hur diskurserna i den individuella utvecklingsplanen produceras men också hur de konsumeras. Dock har jag ingen möjlighet att utifrån min valda metod att analysera hur texterna konsumeras. För detta skulle då krävas att jag använder mig av intervjuer för att kunna ta reda på hur texterna tas emot, tolkas och konsumeras. Därför kommer jag att i denna studie analysera produktionen av diskurser i förskolan som en typ av diskursordning samt hur de används. Det som studeras är hur den som författat texten utgår från redan existerande diskurser och genrer (interdiskursivitet och intertextualitet) samt hur texten distribueras genom att textförfattaren anknyter till andra texter (intertextuella kedjor). Här studeras observations/samtalsunderlaget och själva mallarna utifrån hur de är utformade och vilka diskurser de omges av. Genre strukturerar texten på ett specifikt sätt vilket gör att den bidrar till att konstituera en bestämd social praktik. Vilken genre karakteriserar texten av? Intertextualiteten undersöks genom att studera vilka texter och röster är inkluderade samt vilka viktiga röster är exkluderade. I texterna studeras hur barnen är representerade och vilka aspekter är synliggjorda samt vilka är dolda. Den intertextuella kedjan analyseras för att förstå hur texterna uppkommit och hur de förhåller sig till den rådande diskursen. Hur produceras och transformeras texten? Här fokuseras ifall texterna anknyts till exempelvis förskolans läroplan och hur tolkningarna av densamma produceras och transformeras.

RESULTAT OCH ANALYS

Inledningsvis redovisas analysen av den individuella utvecklingsplanen som används inom förskolan. Alltså både materialet som ingår som ett slags förarbete inför upprättandet av dokumentet samt materialet som utgör själva individuella utvecklingsplanen. Till att börja med studeras den individuella utvecklingsplanen som en del av en diskursiv praktik. Att betrakta den individuella utvecklingsplanen som en del av den diskursiva praktiken innebär att perspektivet vidgas från att bara handla om texter till att betrakta texten som en del i en diskursiv praktik. Det innebär att den individuella utvecklingsplanen är en text som produceras på ett visst sätt och i en viss kontext. I materialet ingår observation och samtalsunderlag som pedagogerna använder inför utvecklingssamtalet, uppföljning av den individuella utvecklingsplanen samt själva mallen som pedagogerna fyller i vid upprättandet av den individuella utvecklingsplanen. Detta material samt den tomma mallen analyseras för att undersöka vart pedagogernas "blick" riktas. Därefter följer analysen av textproduktionen där pedagogernas utsagor studeras utifrån de valda analysområden samt analysverktygen.

I studien analyseras följande:

- Dokumentens form (observations/samtalsunderlaget, tom blankett och mallar)
- Dokumentens innehåll (pedagogens beskrivningar av barnens förmågor, mål, insatser etc.)

Den individuella utvecklingsplanen som diskursiv praktik

Denna dokumentation ingår i genren brukstexter. Det är en text som är avsedd att användas för ett visst syfte. Observations/samtalsunderlaget och de individuella utvecklingsplanerna (se bilaga 3 och 4) är avsedda att brukas på ett visst sätt och utifrån bestämda villkor. Den individuella utvecklingsplanen skrivs även för att informera om eller påverka ett barns lärande eller utveckling i en viss riktning men också att informera föräldrarna om exempelvis barnets utveckling och lärande. Dessutom skrivs den av en pedagog vilket innebär att pedagogen har ett uppdrag i sin tjänst. Det betyder att den individuella utvecklingsplanen kan sättas i en specifik genre som till en viss del kan komma att bestämma var pedagogen ska rikta "blicken". Genren skapar förväntningar på den som skriver och vad som får och kan skrivas. Konsekvenserna blir att denna specifika genre som den individuella utvecklingsplanen ingår i bidrar till att konstituera en bestämd social praktik. Fairclough (2003:206) beskriver begreppet genre enligt följande: "Genres are diverse ways of acting, of producing social life".

Mallarna som utgör en individuell utvecklingsplan för varje barn är enligt föreskrifterna (bilaga 2) avsedda att användas i ett visst syfte, närmare bestämt att öka samverkan med hemmet.

Förskolans arbete med barnen skall ske i ett nära och förtroendefullt samarbete med hemmen (bilaga 2)

För att pedagogerna ska kunna skriva den individuella utvecklingsplanen använder de observation och samtalsunderlaget som hjälp (bilaga 3). Överst i dokumentet uppmanas pedagogen att tänka på följande:

Beskriv barnets utveckling i förhållande till några av punkterna nedan, vilka grundar sig på läroplanens mål att sträva mot (bilaga 3).

Därefter hänvisas pedagogen till förskolans läroplan Lpfö98 som presenteras i olika områden såsom språklig-, motorisk-, matematisk- och social utveckling. Nedan följer exempel på ett utdrag från läroplanen om språklig utveckling som finns i dokumentet.

Språklig utveckling

Mål att sträva mot

Att varje barn utvecklar sin förmåga att lyssna, berätta och reflektera och ge uttryck för sina uppfattningar.

Att varje barn utvecklar ett rikt och nyanserat talspråk och sin förmåga att kommunicera med andra och att uttrycka tankar.

Att varje barn utvecklar sitt begrepps- och ordförråd och sin förmåga att leka med ord, sitt intresse för skriftspråk och för förståelsen för symboler samt deras kommunikativa förmåga.

Att varje barn utvecklar sin skapande förmåga och sin förmåga att förmedla upplevelser, tankar samt erfarenheter i många uttrycksformer som lek, bild, rörelse, sång och musik och dans och drama.

Detta visar på *intertextualiteten* i dokumentet vilken vittnar om att läroplanen ses som en viktig röst i dokumentet. På en mer övergripande nivå kan läroplanen ses som en uppdragsgivare eftersom dess budskap är citerat i dokumentet. Läroplanens mål har vidare konkretiserats i olika områden utifrån vilka pedagogerna förväntas observera barnets utveckling. Denna kan ses som en checklista innehållande kriterier för barnets utveckling. Dessa är indelade i en trespaltig tabell där målen är konkretiserade. Därefter finner man kriterier och till sist en tom spalt där pedagogen förväntas beskriva hur barnet visar dessa förmågor. Här är det tydligt hur läroplanens strävansmål transformeras och får nya betydelser.

Ett exempel som konkretiserar barns språkutveckling följer:

| <i>Konkretisering</i> | <i>Kriterier</i> | <i>Hur visar barnet detta?</i> |
|----------------------------------|--|---------------------------------------|
| Kroppsspråk | Ja eller nej med kroppen | |
| Samband mellan ord och föremål | Pekar | |
| [...] | | |
| Förstår en enkel instruktion | Hämtar skorna | |
| [...] | | |
| Intresse för sånger, sånglekar | Är aktiv, sjunger med | |
| ramsor | | |
| [...] | | |
| Intresse för bokstäver och språk | Ritar. Väljer gärna papper och krita/penna. Leksriver. Avbildar namnet. Bokstäver. Skriver och frågar. | |

Exempel på hur dessa konkretiseringar och kriterier gestaltas intertextuellt i pedagogernas utsagor är följande:

Visar ja och nej. Pekar (f. 48)

[...] Kan följa en enkel instruktion. Lyssnar och följer med i sångtext. (p. 9)

Intresserad av bokstäver och frågar om vilken bokstav är det? (p. 15)

[...] Han kan säga sitt namn, ålder kön. Han kan utföra en instruktion ex. ställ glaset på bordet, ta tallriken och ställ den på vagnen. (p. 33)

Det är tydligt att underlaget är ett arbetsverktyg vilket hjälper pedagogerna att göra barnobservationer utifrån de områden de är hänvisade till. Utifrån ovanstående exemplen är det tydligt att samtalsunderlaget har en hög grad av intertextualitet vid textproduktionen. Det tyder på att underlaget är ett arbetsverktyg som pedagogen måste förhålla sig till i sitt yrkesutövande.

Dokumentens utformning

Den individuella utvecklingsplanen är utformad som ett formulär med flera rutor. Varje ruta har rubrik som avser olika områden som ska bedömas och utvärderas (se bilaga 4). Följande rubriker finns representerade:

Utvecklingsplanen gäller för

Datum

Uppföljning av föregående utvecklingsplan

Barnets intresse

Nuläge - Språkligt, Motoriskt, Matematiskt, Socialt

Vilka förmågor, kompetenser, behov och intressen ska stödjas och stimuleras?

Utvecklingsmål

Vad ska göras?

Vem ska göra det?

Utrymme för föräldrarnas och pedagogens underskrift

Trots att läroplanen för förskolan betonar att förskolans verksamhet ska ”präglas av en pedagogik, där omvårdnad, omsorg, fostran och lärande bildar en helhet” (Lpfö98:8) presenteras barnet i den studerade utvecklingsplanen i form av olika delar som ska observeras och kartläggas. ”Barnet” är indelat i olika utvecklingsområden såsom språklig-, motorisk-, matematisk- samt social utveckling. Det finns också områden som ska bedömas såsom barnets intresse och behov. Som jag tolkar det finns en önskan om att dela upp barnet i olika områden för att lättare kunna kartlägga och skapa vetande om dem. I Foucaults mening är kunskapen om den som ska styras nödvändig för att makten ska kunna verka. Det finns alltså skäl att tro att den individuella utvecklingsplanen fungerar som ett verktyg för att skapa kunskap om barnen för att sedan kunna styra dem i en önskvärd riktning. Den individuella utvecklingsplanen är ett dokument som ska upprättas en gång per termin och fungerar som en beskrivning av barnets utveckling och lärande.

I och med att den innehåller rubriker som Uppföljning av föregående utvecklingsplan, nuläge och utvecklingsmål har den en bakåtblickande, nulägesbeskrivande och framåtblickande karaktär. Utifrån denna struktur är mallen ett verktyg som präglas av både summativ och formativ bedömning. Den är en summering och beskrivning av barnets utveckling och lärande (bakåtblickande), beskrivning om hur barnets förmågor visas i nuläget (nulägesbeskrivande) samt en beskrivning av vilka förmågor barnet förväntas utveckla (framåtblickande).

Expertens röst

Texterna i undersökningsmaterialet är uteslutande författade av pedagogerna. Modaliteten i materialet är överlag starkt presenterat. I de flesta utsagor är det pedagogen som talar om exempelvis hur långt ett barn har kommit i utvecklingen. Det är pedagogen som fastslår hur saker ligger till och blir därmed experten. Pedagogen skriver hur barnet är och vad det klarar och inte klarar. Många utsagor innehåller modaliteter som exempelvis ”kan”, ”har” och ”är”.

Kan alla bokstäver. (f. 67)

Har ett bra språk och ordförråd. (p. 22)

Har viljan att klä på sig själv. (f. 56)

Har svårt med vissa ljud. (p. 2)

Har ett litet ordförråd, men har nu börjat med treords meningar.
(p. 18)

Är aktiv i samtal och samling. (f. 46)

Formuleringarna är objektiva utsagor som lätt kan uppfattas som sanningar och ger därför intrycket att detta är en sorts naturlig ordning. Dessa utsagor kan ses som en checklista eller protokoll vars syfte är att kartlägga barnens olika förmågor.

För att undersöka transitiviteten i texterna har jag studerat i vilka sammanhang barnet presenteras som aktiv respektive passiv agent. Det visar sig att barnet får en mer aktiv roll när det gäller fältet ”Vilka förmågor, kompetenser, behov och intressen ska stödjas och stimuleras?”. I denna ruta ges det möjlighet att skriva olika utvecklingsmål för barnet. Följande beskrivningar visar på att barnet blir en aktiv agent:

Lösa konflikter själv. Uttrycka sina känslor verbalt. Lära sig gunga sig själv. (f. 52)

Kunna säga nej till lek. Ta ansvar för sina handlingar. (f. 53)

Träna på att klippa (kan klippa rakt själv) träna finmotoriken, pennngreppet. (f. 41)

Lyssna och få en gynnsam språkutveckling. (p. 11)

Att utveckla sin förmåga att visa hänsyn, respekt och förståelse för övriga i gruppen. (p. 37)

Pedagogerna får en mer aktiv roll i rutan ”Vad ska göras?”. Här träder pedagogen som ”den vuxne” och är förebilden som ska på olika sätt lära och vägleda barnet.

Som vuxen vara en god förebild och tydligt visa med kropp och ord hur vi är mot varandra. (p. 37)

Bemöta andra som du själv vill bli bemött. Att vi vuxna finns som ett redskap för att vägleda. (p.32)

Visa henne tillrätta. Stimulera, uppmuntra. (f. 38)

Dessa exempel visar på att det råder ojämlikt förhållande mellan pedagogen och barnet. Pedagogerna som expert framträder även i dessa utsagor.

Sammanfattningsvis visar analysen att intertextualiteten i dokumenten är hög vilken vittnar om att läroplanen ses som en viktig röst i dokumentet. På en mer övergripande nivå kan läroplanen ses som en uppdragsgivare eftersom dess budskap är citerat i dokumentet. Genom att undersöka modaliteten d.v.s. med vilken styrka något påstås, har det visat sig att utsagorna framstår som objektiva sanningar. Det visar också på att pedagogernas röst blir högst opersonlig och skapar distans. Expertrösten är närvarande och utövar makten genom att definiera och på så sätt positionera barnet.

Diskursordningen

Genom analysen av undersökningsmaterialet har jag kunnat urskilja ett antal mer eller mindre självständiga och tydliga diskurser. Dessa kan sägas ingå i en diskursordning. Som jag tidigare nämnt i uppsatsen är diskursordning summan av alla de diskurser som används i en social institution. Diskursordningen betecknar olika diskurser som täcker samma terräng. De olika diskurserna är i kamp med varandra och tävlar om att skapa mening på olika sätt. Med andra ord innebär att diskursordningen är ”ett socialt rum där olika diskurser delvis täcker samma terräng som de konkurrerar om att ge innehåll var och en på sitt sätt” (Winther Jørgensen & Phillips 2000:64).

I mitt material framträder fyra olika diskurser som ingår i diskursordningen. Dessa är:

- En utvecklingspsykologisk diskurs
- En bristdiskurs
- En genusdiskurs
- En normalitetsdiskurs

I de följande avsnitten presenterar jag analysen av de alla fyra diskurserna. Jag har i de följande avsnitten vävt in analysen med tidigare forskning samt de valda teoretiska utgångspunkterna för min studie d.v.s. Foucaults idéer kring makt och governmentality.

Den utvecklingspsykologiska diskursen

De kunskapsmässiga färdigheterna där barnets förmågor beskrivs är indelade i fyra områden; Språkligt, Motoriskt, Matematiskt och Socialt. Pedagogerna förväntas beskriva barnets utveckling i förhållande till nuläget. Exempel på bedömningar av barnets språkliga utveckling i nuläget följer:

Bra motorik för sin ålder. (f.61)

Har ett bra språk för sin ålder. (f.40)

Har mycket god språkutveckling för sin ålder. (f.62)

Pratar hela meningar. Klarar tydligt att uttrycka känslor i tal. På rätt nivå för sin ålder. (f.58)

Adekvat. Har god språkförståelse. (p.15)

Utifrån ovanstående citat förväntas barnets språkliga utveckling ske i åldersstadier. Utsagorna illustrerar att barnen bedöms mot en utvecklingspsykologisk diskurs där deras förmågor bedöms i förhållande till det som anses som normalt vid en viss ålder. Det är ett antagande som betonar att barnens framsteg sker enligt ett naturgivet mönster. Det kännetecknar ett "utvecklande barn" vars utveckling kommer till uttryck enligt naturligt utvecklingsförlopp (Nordin - Hultman 2006:161). Vidare menar författaren att ett flertal av teoribildningar har varit välbekanta inom förskolan under senare decennier. Dessa är just stadieteorier som vilar på idén om en universell utvecklingsgång där varje stadium bygger på det föregående. Exempelvis E.H. Eriksons teori om jagutvecklingen, D.Sterns teori eller J.Piagets teori om den kognitiva utvecklingen. Författaren hänvisar till det statliga betänkandet SOU 1972:26 där Piagets teori är en del av det teoretiska underlaget för pedagogiken där det står följande:

Samtidigt ser Piaget utvecklingen i stort sett strukturerad i stadier, där ena stadiet är föregångare och förutsättning för ett senare stadium. Stadierna bör dock ses som en stegvis utveckling, *enligt ett mönster som finns förutbestämt i den mänskliga organismen*. (Nordin - Hultman 2006:151)

I denna stadieliknande utvecklingsförlopp där utveckling sker i en linjär förändring ligger en förväntan om ett normalt utvecklingsförlopp. I pedagogernas utsagor benämns denna idé i termer av "åldersadekvat", "rätt nivå för sin ålder", "bra för sin ålder". Dessa utsagor tyder på att pedagogerna bedömer barns utveckling utifrån en föreställning om att barns utveckling sker enligt en förutbestämd sekvenserad ordning. Det betyder att utvecklingsbegreppet skapar föreställningar om normalitet som formar "genomsnittsbarnet" mot vilket varje barn i förskolan bedöms. Samtidigt som utvecklingsbegreppet ger en bild av vad som är normalt för barn i en viss ålder gör det också möjligt att bedöma avvikelser som faller utanför normen. Detta tänkande bygger på föreställningar om en homogenitet.

Det är likheten, det homogena som är startpunkten, "*a universal sameness*" som Popkewitz uttrycker det. Konstruktioner av olikheter sker därefter med utgångspunkt i konstruktioner av likhet. Olikheter och skillnader blir då inte just olikheter och skillnader, utan förstås i stället som avvikelser (Nordin - Hultman 2006:162).

Utsagorna visar på en föreställning om barns utveckling som en universell företeelse. Talet om "ålderadekvata" nivåer visar på ett antagande om att barn utvecklas och mognar enligt samma mönster. I de fall ett barn avviker från normen kan det behöva särskilda åtgärder eller träning för att det ska komma ifatt en normal utvecklingsnivå. Träningen kan se ut på olika sätt beroende på vad i barnets utveckling avviker. Följande exempel belyser hur olikheterna förstås som avvikelser och blir på så sätt föremål för träning och särskilda åtgärder.

Träna och rita. Rim och ramsor, sagor, vara tydlig i sitt uttal när man pratar med honom. Träna sig på att lyssna på andra, träna turtagning och rättvisa. (p. 27)

Genom lek och social samvaro. Genom tydligt tal, mycket sagor och mycket prat, samt sång. Träna, träna, träna. (f. 57)

Bli bättre på att leda leken, ta för sig. (p.6)

Det bör noteras att det barn som konstrueras i utsagorna verkar fungera som en representant för alla barn. Något utrymme för det individuella verkar inte finnas. Utsagorna speglar istället en syn på att alla barn är lika med likadana behov och möjligheter. Detta innebär också att barnen erbjuds samma typ av stimulans. Barnet såsom det konstitueras i utsagorna ses inte just för vad det är, utan för vad pedagogerna och föräldrarna vill att det ska bli i framtiden. Ålder visar sig också vara centralt i följande citat som kännetecknas av talet om "små" och "stora" barn.

[...]Tar hand om de små. (p. 1)

[...] Hjälper gärna de små barnen. (p. 6)

En mysig liten kille som är social och en snäll kompis även mot de små barnen, tar gärna hand om de små. (p. 22)

[...] Äldre barnen är mycket måna om henne. (f. 60)

[...] Är snäll och genomtrevlig kille. Mycket mån om sin lillasyster. (p. 16)

Citaten ovan visar att de som kategoriseras som små barn är barn som är i behov av att tas om hand. Detta kan tolkas som att de till skillnad från dem som betecknas som stora barn, är barn som är beroende av skydd från både vuxna och de stora barnen. Det är ett osjälvständigt barn som behöver hjälp och vägledning för att kunna bli fullt kompetent i förskoleinstitutionen. Det stora barnet är däremot till skillnad från de små, ett barn som är mer kompetent. Detta kan tolkas som att det stora barnet är inlemmat i förskolans rutiner och regler och använder dessa på rätt sätt. Därmed blir det stora barnet i förhållande till de små mer kompetent också att vägleda och hjälpa de små barnen att lära sig de rådande reglerna och rutinerna på förskolan.

I utsagorna träder en bild av barnet som hela tiden växer och utvecklas. Bilden kännetecknas av en ständigt pågående utveckling mot ett mer utvecklat barn. Det verkar finnas en föreställning om att barnet kan komma längre och längre i utvecklingen och på så sätt bli bättre. Många utvärderingar av barnens utveckling och lärande i relation till den föregående utvecklingsplanen beskriver barnets utveckling i ordvalen *bättre*, *blivit mer*, *förbättrats*, *blivit mycket bättre*.

Språkutvecklingen har förbättrats, behärskar nästan alla ljuden nu. (f.71)

Kan grundfärgerna nu. Tonläget bättre. Kontakten bättre. (f.50)

Har blivit bättre på att prova nya saker. Pennfattningen har förbättrats. Gungar fortfarande inte så bra. (p.25)

Språket blivit bättre. Initiativförmågan har ökat. (f.51)

Hon har blivit bättre på att sitta still vid maten och äter bra. Det går lite bättre för henne när hon ska klä på/klä av sig. (f.40)

Bättre självkänsla men behöver fortfarande stärkas och våga ta eget ansvar. (p.1)

Dessa utsagor som refererar tillbaka till tidigare utsagor visar på intertextualitet mellan olika typer av dokument. Utsagorna kan tolkas som tecken på att pedagogerna ser positivt på barnens utveckling. Dessa visar på att det skett en förändring i lärandet på ett positivt sätt; det har blivit bättre. Men ordet *bättre* kan i detta sammanhang också tyda på att problem har funnits och att utvecklingen inte är tillfredsställande.

Utvecklingen har blivit bättre men inte tillräckligt och behöver fortfarande förändras. Näsman (1995) skriver bland annat om synen på barn som "not yet's"; barnet som är på väg att bli en vuxen. Resan mot att bli en vuxen kännetecknas av uppnående stadier där varje stadium är förberedelse till ett nytt, ännu viktigare stadium. Dahlberg, Moss m.fl. (1999) presenterar likadana tankar och menar att barndomen blir en vuxenblivande process. Utifrån detta perspektiv ses barnets eget liv som otillräckligt och ska formas i förhållande till vad det ska bli. Strävan efter att barnet ska åstadkomma förändring gör att barndomen ses som ett bristtillstånd. Det behöver hela tiden förstärkas, formas och styras för att det ska bli fullkomligt. Utsagorna tenderar till att förstärka denna syn.

Bristdiskursen

Genom att analysera transitivity i texterna kan man undersöka hur relationer och processer förbinds med subjekt och objekt. I materialet överlag vänder sig texterna aldrig direkt till barnet. Texterna präglas istället av beskrivningar av barnen i tredje person. Att barnet alltid omtalas i tredje person gör också att det står utanför och att ett vuxenperspektiv står i centrum. Barnet framträder som en person som behöver lära sig saker bland annat språket, matematik och socialt samvaro. Barnet blir på så sätt en blivande vuxen som har mycket kvar att lära. Andréasson & Asplund Carlsson (2009) menar att genom att utelämna den personliga positionen bidrar texterna till att markera distans. En sådan text ger läsaren en konkret beskrivning av barnets problem utifrån expertens syn på svårigheterna. Dock bidrar det också till att experten själv blir osynlig i texten vilket vittnar om ojämlika relationer. Det innebär att användning av tredje personens position att avsändaren, i detta fall pedagoger, avsäger sig ansvaret för orsakerna till svårigheterna. Det innebär rent grammatiskt att användandet av tredje personen att man är "non persons". "Det är avvikelser som skrivs fram och behöver åtgärdas vilket visar på en bristfokus" (ibid:58).

I det analyserade materialet koncentreras oftast utsagorna kring barnets beteendemässiga och sociala svårigheter. *Koncentration* i olika former är ett av de mest nämnda områden i utsagorna.

[...]Öka koncentrationen. (f.52)

Har blivit bättre på att stanna kvar i det hon gör. (f.43)

[...] Koncentrationen vid mat och samling har blivit mycket bättre. (p.7)

[...] Sitta still vid samlingen och matsituationen. (f. 40)

Matsituationen – att sitta ordentligt och äta med kniv och gaffel. (f. 64)

”Vett och etikett” och han skall förknippa matsituationerna med lugn och ro. (p.33)

Att äta med kniv och gaffel. Bre på smör på smörgås. BE om hjälp när han behöver det. (p. 24)

Koncentrationssvårigheter uttrycks generellt som barnets egenskap och blir då ännu ett mål för korrigering. Okoncentrerade barn visas oftast vid samlings- och matsituationen. Ett koncentrerat, lugnt barn som vet hur man betar sig vid matsituationen är önskvärt. Hellman (2010) menar att just matsituationen är en typisk situation då normerna verkar starkt i förskolan. I studien visade det sig att maten inte bara handlar om att äta och dricka utan också om att skapa specifika subjekt. Det handlar också om en maktkamp mellan vuxna och barn. Vid matsituationen är det viktigt att kontrollera sin kropp, sina rörelser och sin röst. Det är en situation då man ska äta fint, dämpa sig samt använda besticken på ett fint sätt. Vidare diskuterar Ekenstam (1995) vett och etikettslitteraturen och menar att återkommande drag i denna litteraturgenre är dess betoning på att kroppens spontana funktioner och gester måste behärskas. Dessa etikettsregler eftersträvar en väl utvecklad självkontroll för att nå framgång i arbetsliv och socialt umgänge. Alltifrån känslor som olika kroppsljud t.ex. rapningar, rösten samt ansiktsuttrycken ska undertryckas, kontrolleras och hållas i styr. Självbehärskning är villkoret för att uppföra sig korrekt och är därmed kulturellt betingad, menar Ekenstam. Men samtidigt som man måste hålla sitt beteende och minspel i fullständig kontroll så uppmanas man också att vara naturlig. Denna uppmaning verkar stå i motsättning till uppförandereglererna eftersom att vara naturlig innebär att känna och agera spontant. Men utifrån etikettsexperternas perspektiv ses naturlighet inte som att känna och agera spontant utan det ses som en produkt av uppfostran och självdisciplin.

Den som flitigt tränat sig i att följa etikettens regler gör det till slut så obehindrat att ingen märker den bakomliggande ansträngningen. Den kulturella präglingen av beteendet och känslolivet har då blivit en integrerad del av personligheten, den har blivit individens andra natur. Denna inlärd andra natur överlappar då idealt sett individens ursprungliga personlighetsdrag, så att de kulturellt inpräglade beteendefunktionerna framstår som fullkomligt otvungna och självklara, ja, som just naturliga. (Ekenstam 1995:225)

Det okoncentrerade barnet som framträder i denna studie som ska bland annat läras vett och etikett visar på ett dominerande normsystem i förskolan. I utsagorna framgår det inte på vilket specifikt sätt det okoncentrerade barnet agerar men det är tydligt att barnets agerande inte accepteras av pedagogerna. Matsituationen som förknippas med lugn och ro visar på förskolans etikettregel. Lugn och ro innebär att barnet måste behärska kroppens alla spontana funktioner vilket medför att barnet uppfostras till en självdisciplinerande individ. Målet är i Ekenstams (1995) termer, att barnet obehindrat följer förskolans etikettregler vilka till slut blir en del av barnets andra natur. Sett utifrån etikettsreglernas perspektiv framstår emellertid alla andra handlingar, som är barnets ursprungliga drag, som onaturliga och blir därmed föremål för korrigering. På så sätt blir barnets handlingar exempelvis okoncentration vid matsituationen som en del av barnets personlighetsbrist. När det gäller språket beskrivs svårigheter eller snarare det som faller utanför det normala enligt följande:

Har svårt med vissa ljud. [...](p.2)

Ofullständiga meningar. Ibland omvänd ordföljd. Har upphov till missförstånd. Svårt med röda tråden. (p 5)

Problem hänförs till det individuella barnet och orsakerna relateras till olika brister hos barnet.

Utvecklingsmål: Fortsätta utveckla språket med specifika ljud-övn. (p.2)

Vad ska göras?: Få ”uppgifter” av talpedagog. (p.2)

Utvecklingsmål: Språket behöver utvecklas. Ett lugnare tempo. Stärka koncentrationsförmågan. Lägga pussel. Träna på att återberätta. (p.5)

Vad ska göras?: Kontakt med teamets talpedagog. Ge alternativ till lekar. Ge tillgång till och hjälp med pussel i olika svårighetsgrader. Be honom berätta vad som hänt vad han sett och hört. (p. 5)

Utifrån citaten ovan finns det en tydlig strävan att forma barnen intellektuellt. Pedagogerna bekymrar sig över barnens kunskaper i svenska men också över deras svårigheter att koncentrera sig. Det verkar som att i exemplet (p. 5) barnets förmåga till missförstånd och svårigheter med röda tråden kan åtgärdas genom ett lugnare tempo samt genom att stärka koncentrationsförmågan. Dock väljer pedagogen åtgärder som att exempelvis erbjuda alternativ till lekar samt att be honom att berätta vad som hänt, vad han sett och hört. Fler exempel på oklara och diffusa målformuleringar följer:

Utvecklingsmål: Få honom att inte alltid skrika när han pratar. Fortsätta med turtagningen. (p. 34)

Vad ska göras: Få honom att dämpa sig. (p. 34)

Utvecklingsmål: Att lyssna på vuxna. (p. 14)

Vad ska göras: Be honom att lyssna och titta på den han ska lyssna på för att fånga uppmärksamheten. (p. 14)

Vidare bekymrar man sig i nedanstående exemplet kring barnets språksvårigheter som visar sig i form av brytning på danska.

Bra, tydlig, men har börjat bryta mer på danska. (p.4)

Utvecklingsmål:[...] få tydligare svenska. (p.4)

Vad ska göras?: Rättar när det blir danska. (p.4)

Pedagogens åtgärd blir därmed att rätta när barnet bryter på danska. Applicerar man resultaten till läroplanens strävansmål blir det tydligt att det knappast finns något stöd i Lpfö98 för dessa såsom de uttrycks i pedagogernas utsagor. Det står bland annat att barn med utländsk bakgrund som utvecklar sitt modersmål får också bättre möjligheter att lära sig svenska (Lpfö98:6). Resultaten pekar däremot på att barnets modersmål inte ses som en tillgång utan snarare som en brist.

Även om förskolans rutiner och regler inte alltid är klart uttalade är det tydligt att förskolan strävar efter att barnen lär sig förstå och följa de gällande regler och normer. De barn som inte följer utan avviker från dessa talas bland annat om i termer *busig, trotsig, för aktiv*.

Hänger lätt med i kompisarnas bus. Har börjat bli något trotsig mot personal. (p. 27)

Populär kompis, dragen mellan x och x. (måste ta mer ansvar för vad han gör). Inte bara haka på bus. Ställa mer krav. Tar hand om de små. Empatisk. (p. 1)

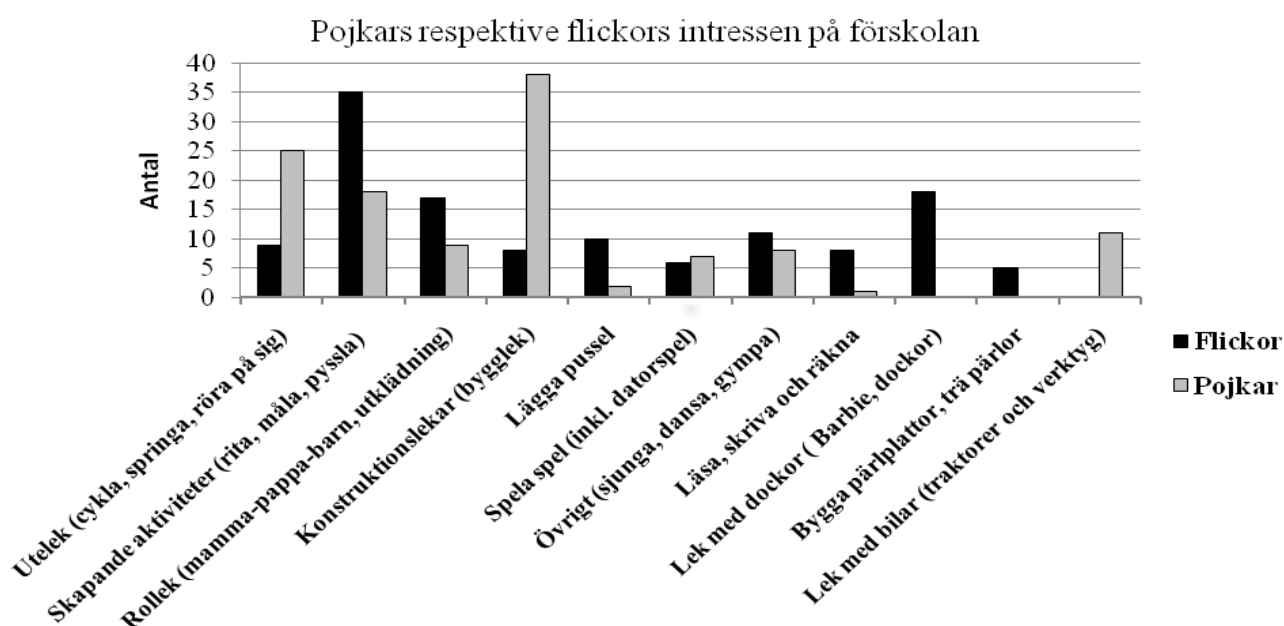
Har tidigare kunnat vara lite hårdhänt men det har blivit mycket bättre. Var tidigare trotsig men är nu väldigt lätt att ha och göra med. (f. 61)

[...]Styra leken. Mindre aktiva lekar. Vänta på sin tur. (f. 41)

Värderande benämningar som *busig, trotsig* pekar på avvikande beteenden som går utanför normen och problemen hänförs till det individuella barnet. Orsakerna till att barnet har ett problem relateras till olika brister hos barnet.

Genusdiskursen

I denna ruta ges det en möjlighet att beskriva barnets intressen på förskolan. Beskrivningar av barnens intressen och vad de tycker om att göra på förskolan utgår från pedagogernas egna uppfattningar och observationer av barnen i deras lek på förskolan. Jag har i nedanstående diagram sammanställt utsagorna i kategorier för att urskilja vilka aktiviteter tillskrivs pojkar respektive flickor.



Vid närmare analys blir det tydligt att pedagogernas föreställningar om kön skapar skillnader när det gäller barnets intressen på förskolan. I materialet har jag urskiljt flera tecken som tyder på att barnet positioneras utifrån en genusdiskurs. Följande uppställning visar på de mest framträdande skillnaderna vad gäller pojkars respektive flickors intressen på förskolan:

Pojkar

Konstruktionslek
Utelek
Skapande aktiviteter

Flickor

Skapande aktiviteter
Lek med dockor
Rollek

Utifrån ovanstående konstruktioner av vad en pojke respektive en flicka är intresserad av ser man en tydlig tendens till att det skapas stereotypa konstruktioner av vad en pojke respektive en flicka bör vara intresserad av att leka på förskolan. Pojkarna tycker helst om att bygga, konstruera och leka ute medan flickorna tycker om att pyssla, måla och leka med dockor. Pojkarna står för aktiva lekar medan flickorna står för stillasittande och lugna lekar och aktiviteter. De gemensamma lekar och aktiviteter som både flickor och pojkar tycker om på förskolan är skapande dvs. rita, måla och pyssla. Att rita och måla är inte en aktivitet som är könsbunden och därför tillskrivs inte den en betydande genusdiskurs. Däremot kan rolleken ses som en del av särskiljande lek då pedagogerna definierar flickornas rollek medan pojkarnas rollek förblir odefinierad. Följande exempel på flickors rollek visar på detta särskiljande princip.

Rollekar (mamma, pappa, barn), laga mat. (f.64)

Leka i dockrummet. Rollekar, mamma, pappa, barn. (f.47)

Föreställningar om vad flickor respektive pojkar kan eller bör göra på förskolan är en följd av sociala konstruktioner. Det handlar alltså om att en pojke eller en flicka skapas utifrån vårt eget sätt att förhålla oss till olika fenomen i samhället. Följande citat illustrerar denna mekanism:

Att vara en socialt och kulturellt konstruerad man eller kvinna är alltså något annat än att vara en biologisk könsvarelse. Genus (det sociala könet) skapas på en social och kulturell arena av och genom vårt sätt att vara och förhålla oss till olika fenomen i samhället. Det är alltså vi själva som anger vad som är manligt respektive kvinnligt. Manligt och kvinnligt kan sägas vara bestämt av olika relationsmönster (Larsson 2005:104).

Hirdman (1993) har myntat begreppet genussystem som gör det möjligt att förstå hur föreställningarna efter manligt och kvinnligt formar kvinnors sociala underordning. Genussystemet fungerar efter två principer; åtskiljandets och värderandets princip. Åtskiljandets princip bygger på en strävan efter att hålla isär manligt och kvinnligt. Exempelvis leder föreställningar om vad som är typiskt manligt respektive kvinnligt till en arbetsdelning vars konsekvenser är ett samhälle uppdelat efter kvinnliga och manliga områden. Värderandets princip går ut på att mannen skapar norm för vad som anses vara det normala vilket medför en maktordning där kvinnan är underordnad mannen. Jämför man pedagogernas utsagor om flickors respektive pojkars intressen blir det tydligt att barnens lek inordnas efter genussystemets principer.

En studie (SOU 2004:115) av pojkars respektive flickors leksaker i förskolan visar på att skillnaderna är stora mellan intressen. Pojkar förväntas leka med yrkesredskap, bilar och verktyg medan flickornas leksaker präglas av dockor och hushållsredskap. Tullgren (2004) menar att då det i förskolan råder en kvinnokultur är också miljön, aktiviteter och materialet på förskolan präglade av kvinnliga förtecken. De kvinnliga förtecken leder till en strävan att skapa den ”fina” leken som oftast handlar om familj och hushåll. De lekar som barnen väljer existerar inte på samma villkor utan det sker en sortering. För att verkställa denna sortering används olika uteslutande och inneslutande tekniker. Barnens lekar blir då föremål för reglering där familjeleken placeras i första rummet. Familjeleken utgör på så sätt en norm på förskolan och blir den ”goda” leken. De barn som oftare väljer familjelek (oftast flickor) uppmuntras och förstärks med inneslutande tekniker som samtidigt är uteslutande på de som väljer andra mer rörliga och oönskade innehåll (oftast pojkar) för sina lekar. Utifrån detta kan man inte säga att pojkars lek regleras hårdare än flickors lek. Faktum är att flickor oftare väljer den lek som överensstämmer med normen vilken regleras med inneslutande tekniker. Inneslutningar sker oftast genom beröm och positiv uppmärksamhet medan uteslutning sker genom bestraffning och tillsägelser. Dessa korrigeringstekniker bidrar till att klassificera och differentiera barnen samt normalisera praktiken. Exempel på inneslutnings- respektive uteslutningstekniker i mitt material följer:

[...] Dataspel (sitter och väntar på sin tur). (p.9)

[...] att rita har börjat bli kul. [...] (p.7)

Tycker om att trä pärlor vilket hon är väldigt duktig på. (f. 69)

Den positiva förstärkningen i form av beröm och uppmuntran i termer av *duktig* och *sitta och vänta på sin tur* innesluter och gör dessa aktiviteter till ”goda” lekar. Det framstår som att spela dataspel inbegriper också att man förväntas sitta still och vänta på sin tur. I dessa lekar är det viktigt att barnen följer reglerna för att leken fortfarande ska anses som en ”god” lek. Det är intressant att notera att pojkars lek uppmuntras till de mer stillasittande aktiviteterna men även flickors lek blir föremål för beröm i detta sammanhang. I exemplet ovan beröms flickan för sin goda förmåga att trä pärlor. Beröm blir på så sätt en inneslutandeteknik som visar på vilka lekar är önskvärda inom förskolan och blir en normsättare i praktiken. Lekar med ett avståndstagande från innehållet signalerar att handlingen inte passar normen.

[...] Klättrar gärna i träd. Ibland lite för högt. (p.35)

Pedagogen markerar att klättring i träd är tillåtet så länge det inte blir för högt. Därmed utesluts leken och normen upprättas genom att ta avstånd från den. Sammanfattningsvis verkar det som att pojkars lekar i det analyserade materialet oftare blir föremål för korrigering än flickors lekar. Förklaringen till detta kan vara som också Tullgren (2004) konstaterat i sin avhandling, att flickor möjligtvis oftare väljer aktiviteter som överensstämmer med förskolans norm.

Normalitetsdiskursen

Många utsagor handlar om vad som anses normalt eller avvikande i förhållande till förskolekontexten. Här analyserar jag hur talet om det avvikande och det normala kan också ses som pedagogernas föreställningar om det ”normala” barnet, eller i Nordin - Hultmans (2006) termer ”genomsnittsbarnet”. Dessa föreställningar handlar oftast om vilka förmågor anses som viktiga för barnen att utveckla för att det ska kunna fungera i förskolekontexten.

Pedagogernas utsagor handlar om sociala barn vilket tyder på att det anses som viktigt att barnet ska kunna fungera och delta i gemenskap med andra barn. Dessa utsagor är oftast omnämnda i positiva termer som exempelvis *har lätt att umgås med andra barn, kan leka själv och i grupp*. Exempel på sådana formuleringar följer:

Är en social pojke som gärna leker med sina vänner och tyr sig till oss pedagoger. (p. 33)

En mycket social kille som går till alla fröknarna. (p. 3)

Bra barn- och vuxenkontakt. Leker med alla barn (stora, små). (p. 16)

Trevlig och lugn kille. Kan leka med de flesta, både flickor och pojkar. (p. 36)

En social flicka som har lätt att kontakta andra barn. (f. 66)

Kan leka. Tar kontakt med barn och vuxna. Är framåt och nyfiken. (f.43)

I ovanstående citat framgår att pedagogernas föreställningar handlar om en önskan att barn måste kunna leka med alla och även ha lätt för kontakt med andra barn. Här framträder en bild av ett barn som måste lära sig anpassa sig till olika situationer i förskolan.

Däremot de barn som av olika anledningar inte klarar av att samspela och leka med andra barn anses behöva hjälp för att de ska bli mer sociala.

Vill leka med olika barn. Visar inte alltid det så att barnen förstår det, avvaktar ibland genom att titta på de andra. Behöver hjälp att ta initiativ till lek. (f. 54)

[...] är bra i leken där hon inte styr för mycket. (f. 40)

Leker gärna med andra barn i t.ex. dockrummet. Kan ibland bli lite ivrig vid kontakt med andra barn, lite hårdhänt. (f. 45)

Det finns en föreställning om att barn måste kunna hantera leksituationer på ett lämpligt sätt. Om barnet av olika anledningar inte lyckas med det kopplas detta till det enskilda barnet. Att vara ivrig, initiativlös och styra för mycket i en lek med andra barn anses som en brist och behöver åtgärdas för att barnet ska kunna anses vara socialt. Analysen visar att samvaro i grupp i förskolan således ses som en garanti för att barnen ska kunna anses som lekkompetenta och normala barn.

För att barn ska kunna fungera i en förskolemiljö behöver de också visa att de är bland annat intresserade, aktiva och villiga att delta i olika aktiviteter och rutiner som finns på förskolan.

[...] Visar intresse för lekskrivning. Är intresserad av bokstäver. (p. 7)

Säger mamma, pappa. Lyssnar intresserat på sånger, sånglekar och ramsor. (p.10)

Fixar av och påklädning själv. Behärskar och har kontroll på sin egen kropp. Delar maten själv och äter med kniv och gaffel. (p. 32)

[...] är delaktig i dagsrutinerna. (p. 8)

[...] Aktiv och deltagande i allt vi gör. (f. 65)

[...] Intresserad av nya situationer och aktiviteter. (f. 52)

Kan våra rutiner och deltar med gott humör (p. 9)

Dessa föreställningar om intresserade och aktiva barn är förknippad med beskrivningar av barnen som sociala men även som självständiga på olika sätt. Det självständiga barnet deltar gärna i de olika aktiviteterna och rutinerna som erbjuds vilket också kan ses som att de har blivit självstyrande. Dessa barn är duktiga bland annat på att klara toalettbesök, äta själva, klä på/av sig själva samt klarar av att ta instruktioner. I dessa beskrivningar framträder en bild av barnet som lärt sig rutiner som finns på förskolan och följer dem utan att behöva hjälp från de vuxna.

I pedagogernas utsagor uttrycks en föreställning om att barn ska visa trivsel och glädje i förskolan. Glada och trygga barn som anpassar sig bra och trivs i förskolan är önskvärda.

Glad och pigg. Har funnit sig väl här på förskolan. (f. 57)

Alltid glad.[...] (f. 60)

Trygg bland barn och vuxna. (p. 37)

En glad och pigg kille, mycket nyfiken och har lust och intresse för nya saker, sånger, danser och lekar. (p. 17)

Trygg i barngruppen [...] Glad, positiv och omtyckt tjej. (f. 41)

Dessa beskrivningar pekar på att pedagogernas beskrivningar snarare fokuserar på personliga egenskaper än på barnets kompetens. Andréasson & Asplund Carlsson (2009) har funnit liknande beskrivningar i elevernas individuella utvecklingsplaner som de studerat och menar att dessa beskrivningar handlar oftast om vem man är istället för vad man kan och gör. Beskrivningar som glad, positiv och trevlig illustrerar snarare barnets starka sidor än barnets förmågor.

DISKUSSION

Jag har i det föregående avsnittet utifrån den kritiska diskursanalysen belyst pedagogernas beskrivningar och de dominerande diskurserna om vad ett barn är eller bör vara. Avsikten var att belysa vilka bilder om barnen lyfts fram i den individuella utvecklingsplanen i förskolan. I det följande avsnittet diskuteras resultaten mot bakgrund av de teoretiska perspektiv som ligger som grund för denna studie d.v.s. Foucaults perspektiv på makt och governmentality.

Den individuella utvecklingsplanens funktion i förskolan

I förarbetena till den nya skollagen 2009/10:165 *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet* skriver man att utvecklingssamtalet skall utgå från en bred och nyanserad bild av barnets utveckling och lärande. Barnets utveckling och lärande ska sättas i ett pedagogiskt och socialt sammanhang utifrån samspelet med andra vuxna och barn. Jämförelser med andra barn och utifrån fastställda normer får inte förekomma. Istället anger strävansmålen i förskolans läroplan inriktningen på förskolans arbete. Utifrån analysen av det empiriska materialet kan man konstatera att pedagogerna sätter upp individuella mål för varje barn trots att förskolan inte har några uppnående mål för enskilda barn. Pedagogernas utsagor visar på att underlaget fungerar som en normgivare där barnens förmågor jämförs med dess kriterier för att man ska kunna bedöma ifall barnet ligger ”rätt” i utvecklingen. Det leder till att den pedagogiska verksamheten styrs av mallarnas utformning genom att dessa talar om för pedagogerna vilka observationer är viktiga att göra samt vilka handlingar är möjliga att inrymma i förskolans verksamhet. Samtidigt kan noteras att den pedagogiska miljön och det pedagogiska sammanhanget inte ges något större utrymme i den studerade individuella utvecklingsplanen. Verksamhetens strävansmål i förhållande till barnets utveckling och det pedagogiska sammanhanget är i stort sett frånvarande i samtalsunderlaget. Frågan är vad denna form av bedömning ger för konsekvenser för det enskilda barnet. Pettersson (2006) menar att den typ av bedömning som stimulerar lärandet kännetecknas av att barnets kunnande analyseras och värderas så att barnet känner tilltro till sin egen förmåga. En förutsättning för det är att barnet får möjlighet att visa sitt kunnande på så många olika sätt som möjligt när deras kunnande bedöms. För att bedömning ska vara stimulerande och utvecklande för barnets lärande behöver hela lärandemiljön utmärkas av stor flexibilitet. Bedömning där den allsidiga analysen utelämnas tenderar att uppfattas som fördömande. Det empiriska materialet i denna studie visar på att bedömningarna snarare handlar om ensidiga och analysfattiga bedömningar än om nyanserade bilder av barnens utveckling och förmågor. Pedagogernas utsagor visar på att barnen bedöms utifrån fokus på barnets svårigheter och brister. Bristperspektivet kan leda till att bedömningen av barns utveckling och förmågor kan komma att uppfattas som fördömande för barnet. Det innebär att texten som skrivs om och för barnet kan få konsekvenser för barnets uppfattning av sig själv då den fungerar som ett identitetskapande dokument.

Riktlinjerna för den individuella utvecklingsplanen i studien anger också att målet med den individuella utvecklingsplanen är att synliggöra varje barns utveckling och lärande (bilaga 2). Detta kan kopplas till förskolans demokratiska uppdrag. Man utgår från att den individuella utvecklingsplanen erbjuder barnen möjlighet att bli sedda och bekräftade. I ett demokratiskt samhälle är värden som inflytande, ansvar och delaktighet centrala. Det är en demokratisk rättighet som alla barn ska ha rätt till. Men att dokumentera en annan människa kan också innebära nackdelar. I ett vidare perspektiv kan det även handla om makt och ojämlika relationer. Lindgren & Sparrman (2003) menar att relationerna handlar om dominansförhållanden mellan den som dokumenterar och den som blir dokumenterad. Maktpositionerna som pedagogerna intar när de dokumenterar gör att de automatiskt har övertag över den som blir dokumenterad. Det innebär att barnet tilldelas en underordnad position där pedagogerna har definitionsmakt. Utifrån analyserna är det tydligt att pedagogerna är de som har definitionsmakt eftersom det är de som bestämmer målen för barnen. Utifrån detta perspektiv återstår frågan om arbetet med de individuella utvecklingsplanerna sker i en demokratisk anda. Eftersom barnen inte görs delaktiga i arbetet med de individuella utvecklingsplanerna blir frågan enkel att besvara. Den individuella utvecklingsplanen i denna studie erbjuder inte barnen möjligheter att utöva sitt inflytande och att vara delaktiga över sitt lärande i förskolan.

Att synliggöra barns lärande betyder även att den individuella utvecklingsplanen erbjuder barnen möjlighet att bli sedda. Andréasson & Asplund Carlsson (2009) menar "Att se" innebär att pedagogernas arbete handlar om att kunna se varje barn utifrån deras olikheter och behov. Denna synlighet innebär att barnet behöver bli uppmärksammat, bekräftat och bli sett för sin unikheter vilket också skapar tillhörighet och delaktighet i ett sammanhang. Däremot finns skillnad mellan "att bli sedd" respektive "att bli synad". "Att bli synad" handlar om förskolans funktion som kontroll- och disciplineringsinstans som även leder till ökad marginalisering och utanförskap. Applicerar man dessa begrepp på den individuella utvecklingsplanens funktion i denna studie är det tydligt att den fungerar som ett kontroll- och disciplineringsverktyg. Beskrivningarna av dels barnens förmågor och dels barnens egenskaper visar på att barnen i den individuella utvecklingsplanen snarare är synade än sedda. Utsagorna visar på att barnets förmågor ofta sorteras och klassificeras med utgångspunkt i termer av vad som anses vara normalt respektive onormalt. Utifrån analysen kan man konstatera att den individuella utvecklingsplanen inte erbjuder barnet att bli sett för vad det är utan för vad förskolan vill att det ska bli.

Sammanfattningsvis kan man säga att syftet med den individuella utvecklingsplanen beskrivs som att det i första hand handlar om att erbjuda barnen en demokratisk rättighet att bli sedda och bekräftade. Det erbjuder även en möjlighet till föräldrarna att vara delaktiga i sitt barns utveckling och i verksamhetens målsättning. Det handlar alltså om ett gemensamt ansvarstagande där utvecklingsplanen utgör ett stöd för barn, föräldrar och pedagoger. Samtidigt verkar det som att ett mer övergripande syfte med de individuella utvecklingsplanerna är just att kartlägga barnens förmågor för att kunna reglera och styra barnet i en önskvärd riktning. Det analyserade materialet präglas av utvecklingspsykologiska tankemodeller där barnet diagnosticeras i relation till den rådande normen. Den individuella utvecklingsplanen i studien har karaktären av något som skulle kunna kallas i Vallberg Roth & Månssons (2006) termer för "Individ orienterad normalplan". Den är i allra högsta grad en barnorienterad mall med normgivande kriterier mot vilka barnen bedöms. Risken med den är att barnet blir föremål för jämförelser med den fastställda normen vilket gör att barnet kategoriseras utifrån föreställningar om vad som är normalt respektive onormalt beteende.

Utifrån analysen kan den individuella utvecklingsplanen också ses i Foucaults termer av det panoptiska systemets "allseende ögat" vars uppgift är att övervaka och kontrollera. Den individuella utvecklingsplanen möjliggör observation och insamling av information och kunskap om barnet för att det ska kunna styras och disciplineras i en önskad riktning. Den disciplinära makten är osynlig samtidigt som barnet är bevakat och ständigt synliggjort. Elfström (2005) menar att denna mekanism riktar "blicken" på att det är något som måste göras med barnet och ju tydligare barnet framträder desto diffusare blir omgivningen.

Den individuella utvecklingsplanen som styrningsverktyg

Texterna i de studerade individuella utvecklingsplaner genomsyras av en styrningsmentalitet som syftar till att påverka barnen att tänka och handla i enlighet förskolans normer. Utifrån analysen har det visat sig att pedagogerna använder sig av olika slags disciplinerande tekniker för att styra och fostra barnen till att utvecklas till goda samhällsmedborgare. Texterna skrivs och upprättas inför ett utvecklingssamtal med barnets föräldrar vilket innebär att de genomgår flera led innan den blir färdigskriven. De olika delarna av arbetet kännetecknas av att pedagogerna observerar barnet i olika situationer som dokumenteras i det enskilda barnets plan. Slutligen diskuteras utvecklingsplanens innehåll under ett utvecklingssamtal med föräldrarna. Under utvecklingssamtalet går pedagogen och föräldern igenom och diskuterar barnets handlande och agerande utifrån pedagogens upplevelser. Som Markström (2005) kommit fram till i sin studie kännetecknas samtalet av bland annat examination av barnets olika förmågor. Examination kännetecknas av olika slags jämförelser och bedömningar i förhållande till det som betraktas som normalt/idealt barn vars utveckling följer utvecklingskurvor om hur barn skall vara. Foucault (2009) menar att examinering är ett exempel på maktutövning där individerna individualiseras och placeras i ett övervakningsområde genom kategorisering av egna färdigheter och förmågor. De individuella utvecklingsplanerna kan i denna studie ses som en maktutövning vilken syftar till att inhämta kunskap om barnen för att särskilja beteenden och därmed normalisera de som avviker från normen. Den kan också tillskrivas en övervakande funktion då den genomsyras av att man söker efter barnets eventuella fel och brister för att sedan styra och rätta/normalisera. Utifrån idéer om barnets behov kategoriseras barnen som normala eller avvikande barn. Den individuella utvecklingsplanen fungerar då som ett regleringsverktyg som uttrycker normer och värderingar som är önskvärda i förskolan. Därmed blir den en viktig identitetsskapande handling. Som Andréasson & Asplund (2009) påpekar är det sätt på vilket man väljer att beskriva barnet kommer att påverka barnets uppfattning av sig själv samt hur andra kan komma att uppfatta barnet.

Utifrån analysen framgår det att även pedagogen är styrd och måste förhålla sig till innehållet i mallarna för den individuella utvecklingsplanen men även förskolans läroplan. Dessa typer av texter kan beskrivas och tolkas på olika sätt. Många av de utsagor eller "sanningar" om barnen som presenteras verkar vara hämtade från samtalsunderlaget som också bygger på förskolans läroplan, Lpfö98. Läroplanens strävans mål är utformade som öppna formuleringar och är tänkta att genomsyra pedagogiskt handlande. I läroplanen är förskolans uppdrag och värdegrund samt mål och riktlinjer formulerade som strävansmål för verksamheten. Frågan om hur målen ska nås lämnas åt de professionella som arbetar i förskolan. Därmed kan läroplanen sägas öppna för olika tolkningar och innebörder vilket också betyder att dessa förhandlas diskursivt. Det innebär att det pedagogiska arbetet omfattas av en rad tolkningsmöjligheter när det gäller hur läroplanens strävansmål ska förstås.

Det leder till att tolkningen av dessa styrdokument är ytterst beroende av i vilket sammanhang och med vilka glasögon de läses. Exempelvis påpekas det i läroplanen att vid planeringen och utvärderingen av verksamheten tas hänsyn till följande:

Hänsyn skall tas till barnens olika förutsättningar och behov. [...] Förskolans uppgift innebär att i samarbete med föräldrarna verka för att varje barn får möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar. [...]Förskolan skall vara trygg, utvecklande och lärorik för alla barn som deltar utifrån vars och ens förutsättningar (Lpfö98).

Det är barnens olika förutsättningar och behov som ska ligga till grund för verksamhetens utformning. Därför kan verksamheten aldrig utformas och bedrivas lika för alla barn. Texterna i den individuella utvecklingsplanen verkar däremot i riktning mot en syn att alla barn ska utveckla samma förmågor vid samma ålder. Dessa präglas av föreställningar om vad pedagogerna förväntar sig av barn i en viss ålder men också föreställningar om hur barn bör vara och det önskvärda barnet. För att kunna nå till dessa ideal används normaliserande tekniker som upprätthåller det som karaktäriseras som det normala. Genom att barnen bedöms efter samma mall skapas i Roses termer (1995) ”genomsnittsbarnet”. Här är idéerna om homogenitet och likheten grunden för det pedagogiska arbetet. Istället ses olikheter och skillnader som avvikelser som behöver åtgärdas. I dessa normaliseringstekniker finns kravet på att individualisera och genom att individualisera någon och särskilja denne från gruppen blir normen tydlig (Foucault 2009). Denna mekanism bidrar till att skapa föreställningar om ”normala” barn. Synen på vad som är rätt och fel när det gäller barns villkor präglas av strävan att snarare definiera vad som är ”normalt” än att förstå att det ”kan finnas *flera olika sätt att vara ”normal” på*” (Dencik 1995:98).

AVSLUTANDE REFLEKTIONER

I det följande och avslutande avsnittet diskuterar och reflekterar jag över pedagogernas arbete med dokumentation samt dess potentiella möjligheter och risker i förskolan.

Dokumentation *av* eller *för* lärande

I och med att pedagogerna genom att dokumentera bedömer, värderar och på så sätt positionerar barnet är det av yttersta vikt att detta sker på ett professionellt sätt. Jag har genom diskursanalys belyst pedagogernas föreställningar och diskurser kring synen på ett "önskvärt" barn i förskolan. Det har visat sig att barnet beskrivs allför ofta utifrån föreställningar om ett "normalt" barn. Det finns inte mycket utrymme för mångfald och olikheter. Olikheter men också att vara på ett visst sätt exempelvis ivrig eller trotsig ses inte som att barnen gör motstånd mot de dominerande normerna. Istället ses dessa som brister hos barnet som i sin tur blir föremål för åtgärd. Barnet står ofta i centrum och blir fokus för olika slags observationer och åtgärder. Konsekvenserna blir att pedagogiken och den pedagogiska miljön blir förhållandevis osynliggjord. Detta väckte många frågor. Varför är det så att barnet blir föremål för åtgärder och förändring? Hur kommer det sig att den pedagogiska miljön och sammanhanget relativt frånvarande i den studerade dokumentationen? Hur kan pedagogerna arbeta så att de utmanar egna föreställningar om vad ett barn är eller bör vara? Nordin - Hultman (2006) menar att synen på hur barn blir sedda och bedömda inte är beroende av hur de "är" utan av pedagogernas teorier och föreställningar om vad barn behöver och hur de bör vara. Jag anser att det är viktigt att pedagogen är medveten om att det är ens egna teorier som styr bedömningen av barnet. Precis som Lenz Taguchi (2000) skriver måste pedagogen när han/hon dokumenterar ett barn gå i motstånd mot "Normens makt" och alla självklara sätt att tänka kring barn och lärande. Det är då arbetet med dokumentation kan bli ett verktyg för förändring och rekonstruktion av verksamheten. Det är i denna process dokumentation blir pedagogisk. Det blir då möjligt att arbetet med dokumentation inte enbart handlar om dokumentation *av* lärandet utan också *för* lärandet.

Att dokumentera en annan människa handlar också om etik och demokrati. Åberg & Lenz Taguchi (2005) menar att med den pedagogiska dokumentationen intar pedagogerna tillsammans med barnen ett etisk och demokratisk förhållningssätt till arbetet. Det innebär att man strävar efter att hålla det pedagogiska arbetet i en ständig förändring och därmed avstår från att passa in sig själv och barnen i en fastlåst metod. Genom pedagogisk dokumentation söker pedagogen förståelse som leder till förändring av förhållningssättet i mötet med barnen men också synen på förskolans roll. Dokumentationsarbetet handlar således om att pedagogen granskar och utmanar sig själv i sin pedagogroll. Den pedagogiska dokumentationen kan ses som ett medel men utan dialog sker ingen utveckling av verksamheten. Ständiga diskussioner kring uppdraget gör pedagogerna medvetna om vilka normer och värderingar deras handlande styrs av. Reflektionen är nödvändig för att pedagogen ska kunna ompröva tänkandet och handlandet som leder till att verksamheten utvecklas med kollegor och barn.

För att dokumentation ska leda barnen och pedagogerna framåt krävs att man reflekterar tillsammans kring den dokumenterade händelsen. Dessa reflektioner används sedan som utgångspunkt för att föra arbetet framåt. Den pedagogiska reflektionen ses som en förutsättning för den pedagogiska dokumentationen (Åberg & Lenz Taguchi 2005). I dokumentationsarbetet har pedagogerna ett ansvar i att dokumentation om ett barn grundas i ett etiskt och demokratiskt förhållningssätt. I detta ansvar ingår att pedagogen ser, lyssnar och utmanar barnet men också utmanar sina egna föreställningar och sitt tänkande. Det förutsätter att arbetet präglas av dialog och reflektion kring vilka normer och värderingar styr arbetet så att beskrivningarna av barnen blir så mångstämmiga som möjligt. Inte minst är det viktigt att dokumentationen utgår från de gällande styrdokumentet men också aktuell forskning.

Förslag till vidare forskning

Denna studie har väckt många nya frågor. En för mig central fråga rör frågan kring hur dokumentationsarbetet kan bedrivas så att man lägger mindre fokus på barns brister och mer på barns utvecklingsmöjligheter. En annan lika viktig fråga är hur barn görs delaktiga i arbetet med den individuella utvecklingsplanen, i synnerhet de yngsta barnen i förskolan. I samband med detta är det viktigt att undersöka frågor kring vad som krävs av vuxna för att barn ska få bli mer delaktiga med utgångspunkt i barns perspektiv. Vilka metoder och vilken kunskap krävs för att detta ska kunna bli möjligt?

Referenslista

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2006). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2 uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Andréasson, I., & Asplund Carlsson, M. (2009). *Elevdokumentation - om textpraktiker i skolans värld*. Stockholm: Liber.
- Bergström, G., & Boréus, K. (Red.).(2005). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur
- Börjesson, M., & Palmblad, E. (2007). *Diskursanalys i praktiken*. Malmö: Liber AB.
- Dahlberg, G., Moss., P. & Pence, A. (2009). *Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*.(tredje tryckningen).Stockholm: HLS Förlag.
- Dencik, L. (1995). Valfärdens barn eller barns välfärd? Om till-syn, hän-syn, och fel-syn. I: Dahlgren, L. & Hultqvist, K. red. (1995). *Seendet och seendets villkor – En bok om barns och ungas välfärd*. Stockholm: HLS Förlag. s. 63-105.
- Elfström, I. (2005). *Varför individuella utvecklingsplaner? En studie om ett nytt utvärderingsverktyg i förskolan*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Hirdman, Y. (1993). Genussystemet – reflexioner kring kvinnors sociala underordning. I C. Ericsson (red.). *Genus i historisk forskning*, Studentlitteratur, Lund. s 146–161.
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing Discourse – Textual analysis for social research*. Routledge:London.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fejes, A., & Nicoll, K. (2008). Mobilizing Foucault in studies of lifelong learning. I: Fejes, A., & Nicoll, K. red. (2008). *Foucault and Lifelong Learning: Governing the Subject*. London: Routledge. s. 1-18.
- Foucault, M. (2009). *Övervakning och straff. Fängelsets födelse*.(4 uppl.) Lund: Arkiv Förlag.
- Hultqvist, K. & Dahlberg, G. (eds.). (2001). *Governing the child in the new millennium*. London: RoutledgeFalmer.
- Kvale, S.(1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Lund: Studentlitteratur.
- Lenz Taguchi, H. (1998). *Varför pedagogisk dokumentation?*. Stockholm: HLS.
- Lenz Taguchi, H. (2000). *Emancipation och motstånd – dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. Stockholm: HLS.
- Lindgren, A., & Sparrman, A. (2003). *Om att bli dokumenterad Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation*. [Elektronisk version]. Pedagogisk forskning i Sverige årg. 8 nr: 1-2.
- Lindström, L. (2006). Pedagogisk bedömning. I: Lindström, L. & Lindberg, V. red. (2006). *Pedagogisk bedömning: Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS Förlag. s. 11-21.
- Nilsson, R. (2008). *Foucault – en introduktion*. Malmö: Égalité.

- Nordin - Hultman, E. (2006). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber AB.
- Näsman, E. (1995). Vuxnas intresse av att se med barns ögon. I: Dahlgren, L. & Hultqvist, K. red. (1995). *Seendet och seendets villkor - En bok om barns och ungas välfärd*. Stockholm: HLS Förlag. s. 279-304.
- Petterson, A. (2005). Bedömning – varför, vad och varthän?. I: Lindström, L. & Lindberg, V. red. (2006). *Pedagogisk bedömning: Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS Förlag. s. 31-39.
- Rose, N. (1999). *Governing the Soul. The Shaping of the Private Self*. Second Edition. London: Free association books.
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom : Reframing Political Thought*. USA: Cambridge University Press.
- Rose, N. (1995). Psykologens blick. I: Hultqvist, K. & Petersson, K. (red.), *Foucault namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*. Stockholm: HLS förlag. s. 173-195.
- Skolverket (2004). *Förskola i brytningstider. Nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2008). *Allmänna råd och kommentarer. Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2010). *Stödja och styra – om bedömning av yngre barn*. Stockholm: Fritzes.
- Sommer, D. (1997). *Barndomspsykologi: Utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Runa.
- Vallberg Roth, A.-C. & Månsson A. (2006). *Individuella utvecklingsplaner som fenomen i tiden, samhället och skolan*. Utbildning & Demokrati, 15(3), s. 31-60.
- Vallberg Roth, A.-C. & Månsson, A. (2008). *Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom: Likriktning med variation*. Pedagogisk forskning i Sverige, 13(2), s. 81-102.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L.(2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Åberg, A., & Lenz Taguchi, H. (2005). *Lyssnandets pedagogik – etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber.
- Åsén, G. (2002). *Utvärdering i förskola - frågor och exempel*. Stockholm: Liber.

Elektroniska referenser

- Ds 2001:19. *Elevens framgång – skolans ansvar*. Tillgänglig:
<<http://www.regeringen.se/content/1/c4/27/94/4b66dbec.pdf>> [2010-12-20]
- Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa?: förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Gothenburg studies in educational sciences ; 299. Tillgänglig:
<<http://www.ub.gu.se/kvinn/gena/search/details.html?id=2093>>. [2011-01-30]

- Larsson, B. (2005) *Arenor för alla. En studie om ungas kultur- och fritidsvanor*. Ungdomsstyrelsens skrifter 2005:1. Stockholm. Tillgänglig: <http://www.ungdomsstyrelsen.se/order_item/0,2568,,00.html?itemId=4028e5950412b735010412be329b0003> [2011-01-20]
- Markström A-M (2005). *Förskolan som normaliseringsprakti: En etnografisk studie*. [Thesis]. Linköping: Linköping University Electronic Press; 2005. Linköping Studies in Pedagogic Practices, 1. Tillgänglig: <<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-19183>> [2011-02-28]
- Prop. 1997/98:93 (1998). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Tillgänglig < <http://www.sweden.gov.se/sb/d/108/a/25173>>. [2010-03-25].
- Skolverket (2006-06-15). *PM: Individuella utvecklingsplaner i förskolan*. Tillgänglig: <<http://www.skolverket.se/content/1/c4/64/42/IUP%20i%20f%C3%B6rskola.14%20juni..pdf>>. [2010-09-22].
- Skolverket (2009). *Förslag till förtydliganden i läroplanen för förskolan*. Redovisning av regeringsuppdrag U2008/6144/S. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/54/90/Slutrapport_till_regeringen_forskolans_laroplan.pdf>. [2010-08-28].
- Sparrman A. & Lindgren, A-L. (2010). *Visual Documentation as a Normalizing Practice: A New Discourse of Visibility in Preschool*. Surveillance & Society, (7), ¾, 248-261. Tillgänglig: <<http://www.surveillance-and-society.org/ojs/index.php/journal/article/viewFile/documentation/documentation>> [2010-09-16]
- Vallberg Roth, A-C. (2009). Styrning genom bedömning av barn. I: EDUCARE (2009) ”2-3 En gränsöverskridande skola - olika former av styrning och reglering i barndomen”. Malmö: Holmberg AB. s. 195-219. Tillgänglig: < <http://www.mah.se/PageFiles/16017/Inlaga.pdf>> [2011-10-07]
- Regeringens proposition 2009/10:165. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. Tillgänglig: <<http://www.regeringen.se/content/1/c6/14/23/68/25bd4959.pdf>> [2011-01-22]
- SOU (1997:157). *Att erövra världen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Tillgänglig: <<http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/25224>>. [2010-03-25].
- SOU (2004:115). *Den könade förskolan – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. Tillgänglig: <<http://www.regeringen.se/content/1/c6/03/47/60/194bfa79.pdf>> [2011-02-12].
- SOU (2008:109). *En hållbar lärarutbildning: Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning*. Tillgänglig: <<http://www.sweden.gov.se/content/1/c6/11/67/37/b4b3b355.pdf>> [2010-12-18].
- SFS 2005:179. *Ändring i Grundskoleförordningen*. Tillgänglig: <<http://www.notisum.se/rnp/sls/sfs/20050179.pdf>> [2010-12-20]
- Tullgren, C. (2004). *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet*. Malmö Studies in educational sciences, nr. 10. Malmö: Malmö högskola, lärarutbildningen. Tillgänglig: <http://www.lub.lu.se/luft/diss/soc_474/soc_474_transit.html> [2011-01-20]

Vetenskapsrådet (1999). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig:
<http://www.ibl.liu.se/student/bvg/filarkiv/1.77549/Forskningsetiska_principer_fix.pdf>
[2011-02-18].

Bilagor

Bilaga 1

2011-01-03

Hej alla föräldrar!

Jag heter Vanja Gorgi och arbetar som förskollärare/processledare på avdelningen x. Jag håller på att skriva min masteruppsats i utbildningsvetenskap vid Göteborg universitet. Som de flesta av er redan vet arbetar förskolor med individuella utvecklingsplaner sedan en tid tillbaka. I studien kommer jag att fördjupa mig i individuella utvecklingsplaner i förskolan (IUP). Det är även en del av mitt processledaruppdrag som jag arbetar med sedan jag anställdes här.

Mitt huvudsakliga syfte med studien är att undersöka hur barnen beskrivs i IUP samt hur barns lärande bedöms i förhållande till förskolans läroplan. Mina förhoppningar är att studiens resultat kommer personalen till nytta för att fortsätta utveckla och förbättra arbetet med individuella utvecklingsplaner. Personalen kommer att slumpvis samla barnens individuella utvecklingsplaner vilka blir avidentifierade redan innan de kommer till mig. På detta sätt kommer jag inte kunna se varken barnets avdelning eller barnets namn vilket underlättar för mitt arbete. I studien kommer inga namn att nämnas och förskolan kommer också att vara anonym.

Om det är någon förälder som inte vill att ens barns IUP ska delta i studien får ni meddela mig om detta på nedanstående mailadress.

Hälsningar

Vanja Gorgi

Individuell utvecklings och uppföljningsplan

/förskola

Vad är en individuell utvecklings- och uppföljningsplan?

- Förskolans arbete med barnen skall ske i ett nära och förtroendefullt samarbete med hemmen. Vi utvecklar därför möjligheterna till samverkan genom att personalen tar kontakt med föräldrarna minst en gång per månad och träffar barnet i mentorssamtal.
- För varje barn i förskola ska det upprättas en individuell utvecklingsplan. Målet med den individuella utvecklingsplanen är att synliggöra varje barns utveckling och lärande.
- Utvecklingsplanen utgör ett stöd för barn, vårdnadshavare och personal i ett gemensamt ansvarstagande. Utvecklingsplanen upprättas och uppdateras i samband med utvecklingssamtalen. Utvecklingssamtalen ska hållas minst en gång per termin.
- Utvecklingssamtalet ska bygga på ömsesidighet och förtroende. Den ska handla om barnets utveckling och hur man gemensamt ska forma de bästa förutsättningarna för barnet.
- De insatser som man gemensamt kommer överens om ska antecknas i planen. Vårdnadshavaren får kopia på uppgjord plan.
- Information från den senast upprättade utvecklingsplanen medföljer barnet vid byte av grupp, förskola och förskoleklass inom kommunen om vårdnadshavarna så medger.

Bilaga 3

Beskriv barnets utveckling i förhållande till några av punkterna nedan, vilka grundar sig på läroplanens mål att sträva mot.

Barnets namn:

Språklig utveckling

Mål att sträva mot

Att varje barn utvecklar sin förmåga att lyssna, berätta och reflektera och ge uttryck för sina uppfattningar.

Att varje barn utvecklar ett rikt och nyanserat talspråk och sin förmåga att kommunicera med andra och att uttrycka tankar.

Att varje barn utvecklar sitt begrepps- och ordförråd och sin förmåga att leka med ord, sitt intresse för skriftspråk och för förståelsen för symboler samt deras kommunikativa förmåga.

Att varje barn utvecklar sin skapande förmåga och sin förmåga att förmedla upplevelser, tankar samt erfarenheter i många uttrycksformer som lek, bild, rörelse, sång och musik och dans och drama.

| Konkretisering | Kriterier/Exempel | Hur visar barnet detta? |
|--|--|-------------------------|
| Kroppsspråk | Ja eller nej med kroppen | |
| Samband mellan ord och föremål | Pekar | |
| Kan turtagningsregler | Ingår i dialog med eller utan ord | |
| Lyssnar | Visar intresse för det som sägs, ljudhärmar | |
| Benämner | Visar/pekar och benämner med "ord" | |
| Förstår en enkel instruktion | Hämtar skorna | |
| Intresse för böcker och bilder | Hämtar en bok. Lyssnar eller lekläser | |
| Begynnande grammatik | 2-3 ordssatser. "Pelle åka bilen" Markerar nej/inte med kroppsspråk/ord Markerar plural. "Många blommor" Säger "jag" om sig själv. Jag kan, jag vill Använder frågor. Vad är det? Varför? Nekande satser. Jag vill inte. Du får inte Börjar generalisera regler. Gådde, springde | |
| Intresse för sånger, sånglekar, ramsor | Är aktiv, sjunger med | |

| | | |
|---|---|--|
| Visar behov av verbal kontakt | Tar självmant kontakt med andra | |
| Deltar aktivt i samtal/dialog | Behärskar turtagning i samtalet | |
| Behärskar de flesta språkljud Behärskar alla språkljud | Förstås av sin omgivning Tillämpar de flesta konsonant-förbindelser | |
| Lyssnar koncentrerat på sagor | Kommenterar och ställer frågor | |
| Kan hålla "röda tråden" i berättande | Återberättar saga eller händelse | |
| Börjar använda övergripande begrepp | Djur, möbler, kläder Tidsbegrepp. Igår, idag och imorgon | |
| Tar och utför instruktioner i flera led | "Lägg den blå pennan i översta lådan." | |
| Begynnande språklig medvetenhet | Rimmar och nonsensrimmar Leker och skojar med ord Klappar och räknar stavelser | |
| Intresse för bokstäver och skrivet språk | Ritar. Väljer gärna papper och krita/penna Leksriver Avbildar namnet Bokstäver. Skriver och frågar Frågar, "vad står det där?" Kan bokstäverna och skrivriktningen | |
| Uttrycker känslor verbalt | "Jag är arg." "Jag är ledsen." "Jag är glad." | |

Barnets namn:

Motorisk utveckling

Mål att sträva mot::

Att varje barn utvecklar sin motorik, koordinationsförmåga och kroppsuppfattning.

Att varje barn utvecklar sin skapande förmåga att förmedla upplevelser, tankar och erfarenheter i många uttrycksformer som lek, bild, rörelse, sång och musik, dans och drama.

| Konkretisering | Kriterier/Exempel | Hur visar barnet detta? |
|-----------------------|--|--------------------------------|
| Kroppsuppfattning | Medveten om kroppen och kroppsdelarna. | |
| Hygien | Pekar på rätt kroppsdel Benämner själv kroppsdel Blöja/toa,tvättning | |
| Grovmotorik | Behärskar den egna kroppen: sitter stol/golv går springer hoppar klättrar cyklar Klär av och på sig själv | |
| Finmotorik | Från helhandsgrepp till tumvecksgrepp klipper knäpper ritar | |
| Koordination | Äter med kniv och gaffel Följer med i rörelseramsor | |
| Teckningsutveckling | Från klotter till gubbe | |

Barnets namn:

Matematisk utveckling

Mål att sträva mot:

Att varje barn utvecklar sin förmåga att bygga, skapa och konstruera med hjälp av olika material och tekniker.

Att varje barn utvecklar sin förmåga att upptäcka och använda matematik i meningsfulla sammanhang.

Att varje barn utvecklar sin förståelse för grundläggande egenskaper i begreppen tal, mätning och form

samt sin förmåga att orientera sig i tid och rum.

| Konkretisering | Kriterier/Exempel | Hur visar barnet detta? |
|---|--|-------------------------|
| Klassificering utifrån olika egenskaper | Sorterar och samlar efter likhet, färg, form, antal och storlek.t.ex. två lika stövlar. | |
| Rumsuppfattning | Byggleker med klossar, dukning och påklädning Föremålens avstånd, riktning och läge i förhållandet till rummet. | |
| Antalsuppfattning | Nonsensräknar. Fingerramsor. Räknesagor Tärningsspel Hämta visst antal efter uppmaning Visar antal med fingrar | |
| Mönsteruppfattning | Pussel, pärlbrickor | |
| Begreppsuppfattning | Storlek, mängd, riktning, form, lägesord, avstånd | |
| Problemlösning | Förstår samband och sammanhang. Logiskt tänkande, argumenterar, har egna strategier | |

| Barnets namn: Social utveckling. Mål att sträva mot: Att varje barn utvecklar sin identitet och känner trygghet i den. Att varje barn utvecklar sin förmåga att visa hänsyn, respekt och förståelse för allas lika värde. Att varje barn utvecklar självständighet och tillit till sin egen förmåga. Att varje barn utvecklar sin förmåga att ta ansvar för sina egna handlingar Att varje barn utvecklar sin nyfikenhet och lust att lära. | | |
|---|---|-------------------------|
| Konkretisering | Kriterier/Exempel | Hur visar barnet detta? |
| Trygghet, identitet och tillit till sin egen förmåga | Känner tillit och trygghet bland vuxna Känner trygghet bland barn Känner trygghet med egna avd/gården Behov av övergångsobjekt(napp,filt) Ger uttryck för och kan beskriva sina känslor Kan ta emot och själv säga nej | |
| Medkänsla/hänsyn/respekt för andra människor | Ger uttryck för medkänsla Bryr sig om kamrater Hjälpsam mot kamrater och vuxna Är rädd om sin miljö och saker Förstår konsekvenser utifrån sitt eget handlande Kan ta någon annans perspektiv | |
| Kontaktbeteende | Tar kroppskontakt Tar kontakt med jämnåriga Söker vuxenstöd | |
| Lekutveckling | Förstår leksignaler Tar lekkontakt Bredvidlek Samlek Rollek-går in i rollen-låtsas Klarar och förstår lekens regler Växlar mellan att leda och ledas i leken Tar emot ”nya” barn i en påbörjad lek Uppskattad av andra barn | |
| Problemlösning. | Ber om hjälp att lösa konflikter Löser själv konflikter | |
| Nyfikenhet, lust och glädje | Visar intresse för andra människor, nya situationer o aktiviteter Är delaktig i dagsrutiner Tar egna initiativ till aktiviteter Visar glädje över sitt eget lärande Att få lyckas | |

Bilaga 4

Individuell utvecklingsplan

/förskola

Utvecklingsplanen gäller för _____ Datum _____
Barnets namn

Uppföljning av föregående utvecklingsplan

Barnets intresse

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

Nuläge

| | |
|-------------|-----------|
| Språkligt | Motoriskt |
| Matematiskt | Socialt |

Vilka förmågor, kompetenser, behov och Intressen ska stödjas och stimuleras?

Vad ska göras?

Vem ska göra det?

| | | |
|----------------|--|--|
| Utvecklingsmål | | |
|----------------|--|--|

☐ ☐ Åtgärdsprogram finns

Målsman

Personal

Bilaga 5

Uppföljning av IUP (föräldrasamtal) Barnets namn _____

Utveckling under perioden refererar alltid till föregående utvecklingssamtal eller föräldrasamtal.

Föräldrasamtal (datum) _____

| Utveckling under perioden | |
|-------------------------------|-----------|
| Språkligt | Motoriskt |
| Matematiskt | Socialt |
| Kommentarer/överenskommelser: | |

| Utveckling under perioden | | | | |
|--------------------------------|-----------|-----------|-------------|---------|
| | Språkligt | Motoriskt | Matematiskt | Socialt |
| • positiv utveckling | | | | |
| • oförändrad utveckling | | | | |
| • utvecklingen behöver stärkas | | | | |

Bilaga 6

Sammanställning

| Nulägesbeskrivning Datum Namn/grupp/förskola | | | | |
|--|-----------|-----------|-------------|---------|
| | Språkligt | Motoriskt | Matematiskt | Socialt |
| • mycket positiv utveckling | | | | |
| • god utveckling | | | | |
| • utvecklingen behöver stärkas | | | | |